UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ADRIANA LOBO JUCÁ

TODO MUNDO SE ESCUTA, TODO MUNDO FALA: educação em sexualidade crítica e emancipatória na perspectiva de adolescentes

RECIFE
2023

ADRIANA LOBO JUCÁ

TODO MUNDO SE ESCUTA, TODO MUNDO FALA: educação em sexualidade crítica e emancipatória na perspectiva de adolescentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de Concentração: Saúde da Criança e do Adolescente
Linha de Pesquisa: Educação e Saúde

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daniela Tavares Gontijo

RECIFE

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Elaine Freitas, CRB4:1790

J91t Jucá, Adriana Lobo
Todo mundo se escuta, todo mundo fala: educação em sexualidade crítica e emancipatória na perspectiva de adolescentes / Adriana Lobo Jucá. – 2023.
242 p. : il.

Orientadora: Daniela Tavares Gontijo.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2023.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Saúde do adolescente. 2. Educação em saúde. 3. Educação sexual. 4. Direitos sexuais e reprodutivos. 5. Pedagogia Paulo Freire I. Gontijo, Daniela Tavares (orientadora). II. Título.

618.92 CDD (23.ed.) UFPE (CCS 2023 - 112)

ADRIANA LOBO JUCÁ

TODO MUNDO SE ESCUTA, TODO MUNDO FALA: educação em sexualidade crítica e emancipatória na perspectiva de adolescentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de Concentração: Saúde da Criança e do Adolescente

Linha de Pesquisa: Educação e Saúde

Aprovada em: 10/3/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Daniela Tavares Gontijo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Wanderleya de Lavor Coriolano Marinus (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Marinho Marques (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto (Examinador Externo)
Universidade Católica de Santos

Dedico esta tese a quem me faltam até palavras para descrever e expressar meu amor e gratidão, à minha Mãinha.

À Thatiana Vasconcelos (Thati), amiga iluminada e extraordinária que talvez nem saiba o quanto é especial para mim.

E à/ao adolescente que sempre viverá em nós.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ser humano incrível que me ensina diariamente sobre humildade, fé e amor incondicional. Mãinha, eu te amo e serei eternamente grata por todo amor que você me dedica, pela orientação para que eu seja um ser humano melhor, pelo incentivo para que eu lute por meus ideais e por investir em todas as minhas ideias.

Ao meu pai (*in memoriam*), meu cúmplice, que sempre soube que este momento chegaria e com certeza tem iluminado meus caminhos. Painho, eu adoraria comemorar esse momento com muitos beijos e abraços seus. Posso até ouvir as palavras cheias de orgulho que você diria. Amo você.

À minha família, por me mostrar o quanto é importante construir novos conhecimentos e vibrar a cada uma das minhas conquistas.

À minha querida orientadora e amiga, Daniela Tavares Gontijo, um ser humano de luz que acolhe minhas curiosidades, inquietações e inseguranças, estimulando-me a sempre Ser Mais.

À banca examinadora, pela parceria estabelecida com o compromisso de contribuir para a produção de conhecimento com potencial transformador de uma realidade injusta.

Às minhas amigas e aos amigos, irmãs e irmãs que escolhi ter na vida. Em especial, à minha família Noses, uma extensão de mim em expansão, pelo carinho e compreensão neste momento tão desafiador da minha vida. E aos melhores presentes que a Saúde Pública me deu: Becca, Carlinha, Domi, Jessy, Lila e Mari, vocês fazem a minha vida ser mais leve e estiveram comigo a cada linha escrita desta tese. Gratidão.

Aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas, que alimentam a criança e a adolescente que vivem em mim e me fazem acreditar diariamente que a humanização é possível e necessária.

Às(aos) minhas(meus) queridas(os) companheiras(os) de trabalho na Saúde da Família e na Saúde Mental, que diariamente se engajam comigo na luta pela construção do Sistema de Saúde melhor para todos(as). Em especial à minha equipe Nasf das Belas, amigas muito amadas que também teceram as tramas para que esta tese pudesse existir.

Às minhas queridas (e eternas) educadoras, hoje amigas, que sempre me estimularam a perseverar na carreira acadêmica e com muito carinho me ensinam a ser uma educadora.

À minha turma do doutorado, pelas boas risadas e parceria que deram mais leveza a esta longa jornada em busca de conhecimento.

Aos profissionais que nestes quatro anos cuidaram muito de mim para que eu pudesse suportar os momentos mais difíceis e celebrar os prazeres que encontrei pelo caminho.

À Juliet Monteiro, por compor a equipe de pesquisa e se mostrar uma amiga doce e motivadora, trazendo sempre importantes reflexões para a nossa prática e me estimulando a ir além.

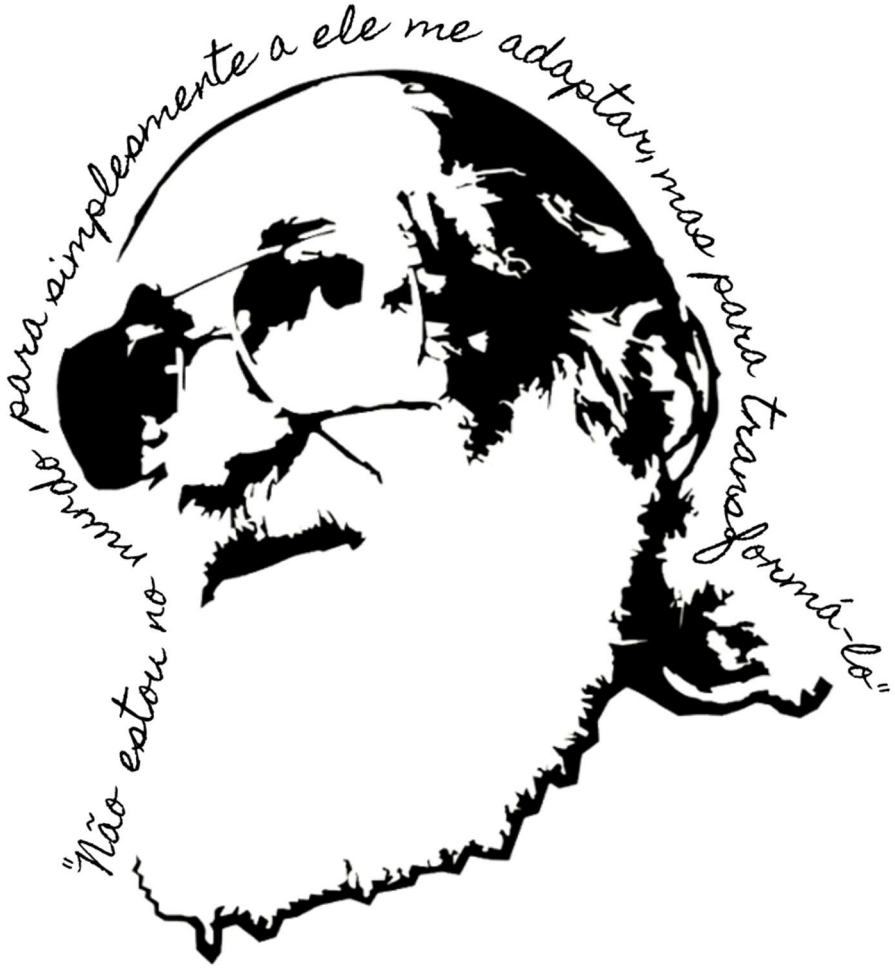
À direção da escola e às(aos) professoras(es), por nos acolherem como parte efetiva da comunidade escolar, acreditarem na nossa proposta e incentivar o nosso trabalho.

Às(aos) adolescentes que embarcaram conosco nesta pesquisa: vocês nos ensinaram grandes e importantes lições; sem vocês este trabalho não existiria, nem faria sentido.

Às(aos) professoras(es) e funcionárias(os) do programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, por me guiarem nestes quatro anos, em especial a Paulo Nascimento, por toda sua dedicação para que nosso programa possa funcionar.

A todos(as) que deixaram um pouco de si em mim e, portanto, são parte desta tese.

E em especial a Deus, por todas as bênçãos e graças que pude alcançar e por ser meu esteio nos momentos mais desafiadores.



(FREIRE, 2000, p. 33)

RESUMO

As vulnerabilidades ligadas à sexualidade mantêm-se como grandes desafios para as políticas públicas e à assistência em saúde, especialmente na população adolescente. As evidências apontam que a falta de educação sexual formal e estruturada pelas escolas e pais influencia no agravamento do problema e que programas de educação em sexualidade que desenvolvem uma abordagem de empoderamento enfatizando gênero e direitos com a participação ativa dos(as) adolescentes são particularmente mais eficazes na melhoria dos resultados de saúde sexual e reprodutiva (SSR). O presente estudo tem como objetivo geral compreender como deve ser a educação em sexualidade na perspectiva de adolescentes do ensino médio. Caracteriza-se como uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, operacionalizada a partir da proposta da investigação temática freireana, realizada em uma escola estadual da cidade de Recife, com 42 adolescentes do ensino médio de idade entre 15 e 18 anos. A pesquisa foi realizada em cinco etapas: aproximação com o campo, leitura da realidade, análise das codificações, análise crítica e exploração dos temas geradores. Os dados coletados através das técnicas de observação participante e grupos focais foram analisados com base no Método de Interpretação de Sentidos. Os resultados da leitura da realidade foram sistematizados em três categorias: ser adolescente e os principais aspectos da adolescência; os conflitos nas relações intergeracionais; e as principais vivências e saberes sobre sexualidade e educação sexual. Os(as) adolescentes, ao longo das problematizações, puderam aprofundar suas percepções quanto aos padrões sociais que lhes eram impostos, as consequências causadas pela escassez de educação sexual familiar, a falta de diálogo e a fragilidade das relações intergeracionais, o machismo presente em sua criação e educação, e as repressões e preconceitos às relações afetivas sexuais na adolescência. Refletem que tal realidade precisava ser transformada e um caminho possível se dá através de uma educação em sexualidade que se inicia no ambiente familiar e se estende para a escola de forma contínua, com a participação ativa do(as) adolescentes, de temática abrangente e complexidade gradual, contextualizada, práxica, estimulante, descontraída e em pequenos grupos. A pesquisa apontou o potencial da investigação temática como método viável no sentido da compreensão e superação de uma sociedade adultocêntrica, patriarcal, machista, racista, capitalista e capacitista, que ignora e menospreza os saberes das adolescências, negando-lhes também uma vivência plena e segura de suas sexualidades. Assim, de modo colaborativo, delineou-se uma proposta de Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória como uma ação educativa em sexualidade desenvolvida a partir da integração do referencial freireano, da Educação Integral em Sexualidade e da construção coletiva dos(as) adolescentes. Propõe-se um processo dialógico

de tomada de consciência para vivenciar plenamente a sexualidade, de forma segura, mediante a defesa e a garantia da cidadania de adolescentes, que pode e deve ser adaptado a cada contexto por instituições de ensino, equipes de saúde, movimentos de jovens e demais grupos e instituições que tenham compromisso com a transformação da realidade no sentido da humanização junto com a juventude.

Palavras-chave: saúde do adolescente; educação em saúde; educação sexual; direitos sexuais e reprodutivos; pedagogia Paulo Freire.

ABSTRACT

Vulnerabilities linked to sexuality remain significant challenges for public policies and health care, especially in the adolescent population. Evidence suggests that the lack of formal and structured sexual education by schools and parents influences the aggravation of the problem and that education programs in sexuality, which develop an empowerment approach emphasizing gender and rights with the active participation of adolescents, are particularly more effective in improving sexual and reproductive health (SRH) outcomes. The present study aims to understand how sex education should be from the perspective of high school teenagers. It is characterized as participatory research with a qualitative approach operationalized from the proposal of Freire's thematic investigation, carried out in a state school in the city of Recife, with 42 high school adolescents, aged between 15 and 18 years. The research was conducted in five stages: approximation with the field, reading the reality, analysis of codifications, critical analysis and exploration of the generating themes. The data collected through participant observation techniques and focus groups were analyzed from the Meaning Interpretation Method. The results of the reading of reality were systematized into three categories: Being an Adolescent and the main aspects of adolescence; conflicts in intergenerational relationships; and the main experiences and knowledge about sexuality and sex education. From there, the adolescents, throughout the problematization, were able to deepen their perceptions regarding the social standards that were imposed on them, the consequences caused by the lack of family sex education, the lack of dialogue and the fragility of intergenerational relationships, the sexism present in their upbringing and education, and in the repression and prejudice against affective sexual relationships in adolescence. They reflected that this reality needed to be transformed, and a possible path is through sex education that starts in the family environment and extends to the school continuously, with the active participation of adolescents, with a comprehensive and gradual complexity, contextualized, praxis, stimulating, relaxed theme and in small groups. The research pointed to the potential of thematic investigation as a viable method for understanding and overcoming an adult-centric, patriarchal, sexist, racist, capitalist and ableist society that ignores and belittles adolescents' knowledge, denying them a full and safe experience of their sexualities. Thus, collaboratively, we were able to delineate a proposal for Critical and Emancipatory Sexuality Education as an educational action in sexuality developed from the integration of the Freirean framework, the Comprehensive Sexuality Education and the collective construction of adolescents. A dialogical process of awareness is proposed to experience sexuality fully and safely through the defense and guarantee of

citizenship of adolescents that can and should be adapted to each context by educational institutions, health teams, youth movements and other groups and institutions that are committed to transforming reality in the sense of humanization together with youth.

Keywords: adolescent health; health education; sex education; sexual and reproductive rights; Paulo Freire pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 − VISÕES DA ADOLESCÊNCIA E OS MARCOS JURÍDICOS DE CADA PERÍODO COM RELAÇÃO AOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE ADOLESCENTES 38

FIGURA 2 − DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE..... 56

QUADRO 1 − CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS IMPORTANTES DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE E DA EIS 62

FIGURA 3 − DELIMITAÇÃO DAS MICROÁREAS DA USF JADER DE ANDRADE DA COMUNIDADE ENTRA APULSO 69

FIGURA 4 − RELAÇÃO DAS OPORTUNIDADES, FORÇAS, FRAQUEZAS E AMEAÇAS DA ESCOLA 71

QUADRO 2 − SÍNTESE DOS(AS) PARTICIPANTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE CADA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA 73

FIGURA 5 − REPRESENTAÇÃO DE UMA DAS PERGUNTAS REALIZADAS NO GRUPO FOCAL 76

FIGURA 6 − SÍNTESE DA COMPREENSÃO DOS TEMAS E IDEIAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS REFERENTE À ADOLESCÊNCIA..... 91

FIGURA 7 − RESPOSTAS SOBRE QUANDO SE PERCEBERAM ADOLESCENTES DAS QUATRO TURMAS 92

FIGURA 8 − REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA INVERNO 97

FIGURA 9 − REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA OUTONO 97

FIGURA 10 − REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA PRIMAVERA 97

FIGURA 11 − REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA VERÃO 97

FIGURA 12 − SÍNTESE DA COMPREENSÃO DOS TEMAS E IDEIAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS REFERENTE À SEXUALIDADE.. 101

FIGURA 13 − REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DA TURMA INVERNO 104
FIGURA 14 − REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DA TURMA OUTONO..... 104
FIGURA 15 − REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DO DA TURMA PRIMAVERA 104
FIGURA 16 − IMAGENS DO GOOGLE UTILIZADAS NA PRIMEIRA CODIFICAÇÃO 109
FIGURA 17 − IMAGEM UTILIZADA NA SEGUNDA CODIFICAÇÃO 110
QUADRO 3 − SÍNTESE DAS CODIFICAÇÕES ELABORADAS A PARTIR DA LEITURA DA REALIDADE..... 110
FIGURA 18 − IMAGEM UTILIZADA NA SEGUNDA CODIFICAÇÃO 112
FIGURA 19 − SÍNTESE DA COMPREENSÃO DA REALIDADE EM RELAÇÃO AOS PADRÕES SOCIAIS..... 114
FIGURA 20 − SÍNTESE DOS CONCEITOS E PERCEPÇÕES QUE OS(AS) ADOLESCENTES POSSUEM SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL.. 129
FIGURA 21 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA PRIMAVERA..... 130
FIGURA 22 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA OUTONO..... 130
FIGURA 23 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA INVERNO. 131
FIGURA 24 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA VERÃO..... 131
FIGURA 25 − ASSUNTOS QUE DEVERIAM SER DEBATIDOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL POR ORDEM DE PRIORIDADE..... 152
QUADRO 4 − SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA ESCE..... 191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agentes Comunitários de Saúde
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CIDP	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
COMUL	Comissão de Urbanização e Legalização
COVID-19	Doença do coronavírus
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIS	Educação Integral em Sexualidade
EPS	Educação Popular em Saúde
EREF	Escola de Referência do Ensino Fundamental
EREM	Escola de Referência de Ensino Médio
ESCE	Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória
eSF	Equipes de Saúde da Família
ESF	Estratégia de Saúde da Família
et al.	E outros
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
HPV	Papilomavírus Humano
HSV-2	Herpes Vírus Tipo 2
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPPF	Federação Internacional de Planejamento Familiar
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
IT	Investigação Temática
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgênero/Travesti, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexuais/ Polirromânticas, Não binárias e outras
MOPS	Movimento Popular em Saúde
MS	Ministério da Saúde
Nasf-AB	Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica
NEPVIAS-UFPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNAISAJ	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEPS-SUS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREZEIS	Plano de Regularização das Zonas Especiais de Interesse Social
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROSAD	Programa Saúde do Adolescente
PSE	Programa de Saúde na Escola
PSF	Programa de Saúde da Família
SERAT	*Sexuality Education Review and Assessment Tool*
SSR	Saúde Sexual e Reprodutiva
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPM	Tensões Pré-Menstruais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	Fundo das Nações Unidas para a População
USF	Unidade de Saúde da Família
WHO	*World Health Organization*
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**18**
2	**REVISÃO DA LITERATURA**	**27**
2.1	ADOLESCÊNCIAS E VULNERABILIDADES LIGADAS À SEXUALIDADE	27
2.2	DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS E AS POLÍTICAS DE SAÚDE	37
2.3	EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA	47
2.4	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE E A PEDAGOGIA PAULO FREIRE	55
3	**CONTEXTUALIZAÇÃO DA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA**	**64**
4	**PERCURSO METODOLÓGICO**	**67**
4.1	ABORDAGEM E TIPO DO ESTUDO	67
4.2	LOCAL DO ESTUDO	69
4.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO	71
4.4	ETAPAS DO ESTUDO	72
4.4.1	**Etapa 1 – Aproximação no campo**	73
4.4.2	**Etapa 2 – Leitura da Realidade**	74
4.4.3	**Etapa 3 – Análise e preparação das Codificações**	76
4.4.4	**Etapa 4 – Análise Crítica com os Adolescentes**	78
4.4.5	**Etapa 5 – Exploração dos temas geradores**	80
4.5	ANÁLISE DOS DADOS	81
4.6	ASPECTOS ÉTICOS	83
5	**RESULTADOS**	**86**
5.1	(RE)CONHECENDO O TERRITÓRIO E A COMUNIDADE ESCOLAR	86
5.2	ADOLESCENTES REVELANDO SUA REALIDADE	89
5.3	A CONSTRUÇÃO DAS CODIFICAÇÕES: REPRESENTANDO AS SITUAÇÕES EXISTENCIAIS REVELADAS	108
5.4	"POR QUE VOCÊS ACHAM QUE ISSO ACONTECE?": ANÁLISE CRÍTICA DAS CODIFICAÇÕES	113
5.4.1	**"A gente vai muito por padrão": compreendendo as desumanizações das imposições sociais**	**113**

5.4.2 **“Eu quero diálogo”: as relações intergeracionais e a sexualidade** **122**
5.5 “COMO A GENTE FAZ AQUI”: PENSANDO A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE COM ADOLESCENTE 129
6 DISCUSSÃO **154**
6.1 AS ADOLESCÊNCIAS EM UMA SOCIEDADE ADULTOCÊNTRICA 154
6.2 AS RELAÇÕES DE PODER NAS VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE NAS ADOLESCÊNCIAS 167
6.3 CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NO PESQUISAR COM ADOLESCENTES 174
6.4 DESENHANDO UMA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA 182
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **197**
REFERÊNCIAS **201**
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE **215**
APÊNDICE B - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES **216**
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES) **217**
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **219**
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIORES) **221**
APÊNDICE F – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 1ª CODIFICAÇÃO **223**
APÊNDICE G – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 2ª CODIFICAÇÃO **225**
APÊNDICE H – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 3ª CODIFICAÇÃO **229**
APÊNDICE I – ROTEITO DE MOBILIZAÇÃO **231**
APÊNDICE J – FORMAÇÃO DE CATEGORIAS EMPÍRICAS DA ANÁLISE DE DADOS **232**
ANEXO A – PARECER CEP **237**
ANEXO B – 1º ARTIGO PUBLICADO **241**
ANEXO C – 2º ARTIGO PUBLICADO **242**

1 INTRODUÇÃO

O processo de aproximação pessoal, real e vivencial com o campo da pesquisa, antes mesmo de sua concepção, permite ao estudo partir das reflexões sobre experiências vivenciadas por mim e por companheiras de caminhada, que se mostraram desafiadoras para a nossa compreensão. Este fato importa para este estudo, pois, segundo Gontijo, Santiago e Calheiros (2021, p. 8), "os temas e objetos das pesquisas orientadas pelo referencial de Paulo Freire são gerados a partir da relação do(a) pesquisador(a) com aspectos da realidade que o tocam enquanto sujeito que se entende capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa".

Durante os anos de atuação no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (Nasf-AB), assistindo as equipes de Saúde da Família (eSF) do território que é cenário deste estudo, observamos, principalmente a partir das demandas e apontamentos dos(as) Agentes Comunitários de Saúde (ACSs), que os/as adolescentes não frequentavam a unidade de saúde, mas queixas e necessidades eram escutadas na comunidade pelos ACSs. Nos espaços de discussão e planejamento, decidimos encarar a dificuldade em acessar adolescentes e a necessidade urgente de estreitar o vínculo, aproximando-nos do espaço comunitário onde o maior número destes(as) se encontrava: a escola.

Estabelecida uma boa relação intersetorial em busca de melhorias para a comunidade escolar, as portas se alargaram para repensar a atuação com os(as) adolescentes do território, o fortalecimento do vínculo e a ressignificação do cuidado em saúde, afinal, a unidade de saúde era percebida pelos(as) adolescentes como o lugar do adoecimento. Ao longo do desenvolvimento das primeiras atividades demandadas pela coordenação escolar, os(as) adolescentes nos propuseram discutir temáticas relacionadas à sexualidade.

Temas como relações afetivas e sexuais, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e violência de gênero foram apontados não só por adolescentes, mas também por professores e eSF. Assim, sentimos a necessidade de buscar uma formação mais aprofundada, além de métodos e técnicas que subsidiassem o trabalho de educação em saúde neste contexto. Desta forma, deu-se início à parceria das nossas equipes com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência (NEPVIAS-UFPE), que possui experiência com ações educativas no ambiente escolar, subsidiadas pela Pedagogia Paulo Freire. Atividades e projetos de extensão vêm sendo desenvolvidos no ambiente escolar desde 2018.

As experiências até aqui vivenciadas indicaram que a ampliação de acesso a espaços de promoção de saúde e mudanças significativas para jovens e adolescentes neste território requer processos metodológicos pautados pela construção coletiva, pela articulação da rede intersetorial, pela dialogicidade e pela abertura ao outro. Lidar com atores e atrizes sintonizados(as) com a possibilidade de mudança potencializa as práticas desenvolvidas (GONTIJO; JUCÁ; VIEIRA, 2019).

É desafiador desenvolver ações de saúde numa escola que possui estudantes de diversos territórios, alguns deles sem cobertura de saúde da família, bem como pensar em propostas que possibilitem uma maior reflexão dos(as) educandos(as), diante de um processo educativo hegemônico, verticalizado e desconectado com o cotidiano.

Observamos em nossa atuação no âmbito da extensão universitária e da pesquisa científica para a promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR) de adolescentes na Universidade Federal de Pernambuco, uma baixa adesão e efetividade de estratégias educativas tradicionais focadas na transmissão de informações obtidas em serviços de saúde e escolas. São frequentes nestes contextos discursos de profissionais relatando limitações na formação para lidarem com questões relacionadas à sexualidade. Há também a necessidade do uso de tecnologias sociais e pedagógicas que sejam atrativas e motivadoras para a participação dos(as) adolescentes e que viabilizem a construção do diálogo com os profissionais de diferentes campos e cenários que assistem esta população (JUCÁ; GONTIJO; VIEIRA, 2021).

Nós, do NEPVIAS-UFPE, temos realizado diversos projetos direcionados para a pesquisa e educação em saúde sexual e reprodutiva na adolescência, com base na Pedagogia de Paulo Freire (GONTIJO; JUCÁ; VIEIRA, 2019; JUCÁ; GONTIJO; VIEIRA, 2021). Porém, apesar da participação ativa durante os projetos, os(as) adolescentes não haviam sido protagonistas da formulação de tais projetos. Diante disso, passamos a nos questionar: como deve ser a educação em sexualidade na perspectiva de adolescentes no contexto escolar? O que eles(as) produziriam de conhecimentos se tivessem participação ativa na formulação de uma proposta educativa em sexualidade?

Em contextos assim, a escola vem se apresentando como um ambiente favorável para a construção de conhecimentos e a promoção de saúde de adolescentes, porém, para ser efetivamente promotora de saúde e transformadora social, necessita incorporar um modelo de educação libertador e emancipatório. É essencial estabelecer relações horizontais entre educandos(as) e educadores(as) e valorizar a participação de adolescentes durante todo o processo ensino-aprendizagem, contrapondo-se aos modelos dominantes (CAMPOS et al., 2018).

O precário acesso aos serviços públicos de saúde, a dificuldade dos profissionais em abordar assuntos polêmicos como questões ligadas à sexualidade e o não reconhecimento da cidadania e da autonomia de adolescentes por parte dos profissionais de saúde constituem três importantes entraves no sistema de saúde brasileiro para a atenção desta população. O percurso de transformação deste cenário em busca do protagonismo juvenil precisa ser trilhado coletivamente, de modo que sejam incluídos(as) nas práticas de cuidado à saúde com participação efetiva, resultando assim na diminuição dos problemas desta importante etapa do desenvolvimento (ASSIS; AVANCI; DUARTE, 2015).

O processo saúde-doença-cuidado deriva de interações complexas das condições e estruturas de vida e ocorre na rede de relações que o constitui. Compreender as motivações que levam adolescentes e jovens a agirem de determinada forma possibilita entender as multicausalidades associadas à saúde sexual para propor intervenções significativas à sua realidade e às suas especificidades (CAMPOS et al., 2018; SILVA et al., 2014).

Para a Organização Mundial da Saúde, a sexualidade pode ser definida como

> um aspecto central do ser humano ao longo da vida; ela engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem sempre todas elas são vividas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2020, p. 15).

Já a saúde sexual pode ser definida como a habilidade do ser humano em desfrutar e expressar sua sexualidade, sem riscos de infecções sexualmente transmissíveis, gestações não desejadas, coerção, violência e discriminação. Esta concepção guarda relação direta com os direitos sexuais, indicando uma correlação entre o pleno exercício da cidadania sexual e a garantia da saúde sexual. Assim, torna-se essencial garantir um amplo conhecimento e usufruto não apenas dos direitos sexuais, mas também dos direitos reprodutivos. Para a afirmação desses direitos na adolescência, é imprescindível o fortalecimento da autonomia e o empoderamento desta população (BRASIL, 2018a; OPAS; BRASIL, 2017).

Os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental apontam que adolescentes brasileiros(as) permanecem enfrentando problemas relacionados à Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), dada a falta de informação sobre sua saúde e seus direitos, o difícil acesso aos métodos contraceptivos, os aspectos culturais e sociais de suas comunidades, a baixa escolaridade e a renda, a violência e o abuso sexual, e

também as desigualdades de gênero. Outras causas têm sido investigadas em diversos países, e evidências apontam que a falta de educação sexual formal e estruturada pelas escolas e pais influencia no agravamento do problema (FELISBINO-MENDES et al., 2018; OLIVEIRA-CAMPOS et al., 2014; REIS; MALTA; FURTADO, 2018).

A iniciação sexual desacompanhada de orientações adequadas vulnerabiliza a juventude e resulta em números alarmantes, especialmente na faixa etária de 15 a 19 anos, em relação à gravidez não planejada, a contrair IST, a mortes e a incapacidades por práticas de aborto inseguras, o que será abordado no tópico "Adolescências e vulnerabilidades ligadas à sexualidade", na revisão de literatura (WHO, 2017; BRASIL, 2019b; BRASIL, 2020b).

A efetivação das políticas públicas no cotidiano das pessoas é crucial para a transformação da lógica prescritiva e controladora dos corpos, no sentido do respeito ao exercício da reprodução, da sexualidade e das relações amorosas e sexuais livres. É essencial seguir o princípio da ética e da liberdade com estas políticas efetivamente dirigidas à justiça social, garantindo direitos. Para isso, elas devem ser formuladas e executadas considerando as desigualdades de gênero, de classe, de raça, de credo, de orientação e expressão sexual (ÁVILA, 2003; CAMPOS, 2017; VENKATACHALAM et al., 2020).

Programas de educação sexual de qualidade aumentam efetivamente o conhecimento, esclarecem valores e atitudes, aprimoram habilidades e afetam positivamente o comportamento dos(as) adolescentes. Estes normalmente apresentam características específicas que estão relacionadas ao desenvolvimento da intervenção, ao conteúdo e ao fornecimento de educação sexual contínua e participativa. Tais características enfatizam a importância do acesso a informações adequadas, contextualizadas à realidade dos(as) jovens, bem como de abordar especificamente as vulnerabilidades ligadas à sexualidade e fortalecer os fatores de proteção e resiliência. Metodologias de ensino participativas também se mostram essenciais para garantir o desenvolvimento de habilidades e a autoeficácia para atuar nas informações (HABERLAND; ROGOW, 2015; KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007; MASON-JONES et al., 2016).

As revisões sistemáticas e as metanálises sobre intervenções de educação sexual consideram que há uma escassez de programas eficazes e que programas abrangentes de redução de risco sexual são geralmente mais eficazes. Porém, ainda são reduzidos os estudos no mundo, e ainda mais no Brasil, que realizam avaliações rigorosas das intervenções em educação sexual e reprodutiva, sobremodo aquelas desenvolvidas a partir de programas contínuos e baseadas em direitos com a participação ativa dos(as) adolescentes (CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015; CONSTANTINE et al., 2015; CÓRDOVA POZO et al., 2015;

CROCKER et al., 2019; HABERLAND; ROGOW, 2015; KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007; MASON-JONES et al., 2016)

Chandra-Mouli, Lane e Wong (2015) sugerem, em sua revisão das evidências sobre intervenções comumente aceitas como melhores práticas de educação em saúde sexual e reprodutiva para adolescentes, a permanência de desafios nas pesquisas em demonstrar resultados significativamente positivos para a promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. Destacam que um número significativo de adolescentes não é atingido adequadamente pelas intervenções destinadas a eles; as intervenções que se mostraram ineficazes continuam sendo implementadas amplamente; as intervenções que demonstraram ser eficazes são realizadas de maneira ineficaz ao serem reproduzidas; as intervenções costumam ter efeitos limitados porque são desenvolvidas pontualmente; as intervenções são realizadas em um tempo inadequado, ou seja, com baixa intensidade ou por curta duração, resultando em efeitos limitados ou transitórios (CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015).

A Unesco (2019), ao revisar as evidências sobre Educação Integral em Sexualidade (EIS), apontou que há escassez de estudos não randomizados, não controlados e qualitativos pertinentes que analisem os diversos aspectos das propostas de EIS, do protagonismo dos(as) adolescentes e que forneçam evidências do seu potencial sobre outros resultados para além dos ligados à saúde, principalmente em países de renda baixa e média.

Os programas de educação em sexualidade que desenvolvem uma abordagem de empoderamento enfatizando gênero e direitos são particularmente mais eficazes na melhoria dos resultados de SSR. Os(as) adolescentes que demonstram atitudes igualitárias em relação aos papéis de gênero em seus relacionamentos íntimos têm maior probabilidade de atrasar a iniciação sexual, usar preservativos e outros métodos contraceptivos (HABERLAND; ROGOW, 2015). No entanto, estudos mostram que muitos programas escolares de educação sexual não são implementados com atenção adequada a essas características, e o conteúdo do currículo tende a perder o foco do original e a ser efetivado de modo incipiente (CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015).

O desenvolvimento de uma educação em sexualidade que busca ser emancipatória e humanizadora deve ter o foco na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes, pois se propõe a conduzir a construção de conhecimentos significativos e transformadores. Neste sentido, é essencial propiciar escuta e diálogo com adolescentes e jovens, para que deem voz às suas dores, prazeres, medos e alegrias durante a vivência da sexualidade (CAMPOS et al., 2018). Um caminho promissor para o anúncio de tais questões dá-se através de pesquisas científicas comprometidas com a juventude. Faz-se necessário integrar criticamente os saberes

científicos com os conhecimentos dos(as) adolescentes para assegurar uma ação verdadeiramente dialógica, contextualizada com a realidade deles(as) e que lhes faça sentido.

A adoção de abordagens de pesquisa participativas, principalmente de base comunitária, tem sido destacada como particularmente eficaz para pesquisas em saúde com adolescentes, podendo promover a liderança juvenil e, ao mesmo tempo, apoiar resultados de pesquisa mais significativos. A parceria com adolescentes em projetos de pesquisa e iniciativas comunitárias demonstrou melhorar a organização social dos(as) jovens, com a ampliação da confiança interpessoal, rede de apoio e ação coletiva mais eficiente, oferecendo também oportunidades para desenvolver habilidades e capacitar-se. Além disso, constrói conhecimentos de modo compartilhado: as habilidades e os recursos produzidos permanecem na comunidade para abordar futuros problemas de saúde mesmo após a conclusão das pesquisas (FLICKER; GUTA, 2008a).

Neste cenário, a Investigação Temática (IT) pensada por Paulo Freire (FREIRE, 2011a) pode ser apresentada como base metodológica para compreender as vivências e saberes dos(a)s adolescentes, por ser congruente com a intencionalidade dialógica de transformação da realidade no sentido da humanização. Além disso, apresenta potencial pedagógico durante a construção de conhecimento, já que assume que um movimento crítico de pesquisa é necessariamente uma prática educativa (SAUL; SAUL, 2017).

Logo, esta pesquisa se justifica, pois a SSR na adolescência vem sendo priorizada por organizações internacionais especialmente após a Agenda 2030 ter sido pautada como uma oportunidade histórica para garantir os direitos e o bem-estar de cada adolescente, mormente os(as) mais vulneráveis (HEREDIA; ARTMANN, 2020). Alguns dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos para serem alcançados até 2030 contemplam direta ou indiretamente esses interesses e representam uma oportunidade para países priorizarem políticas públicas que ampliem os direitos de adolescentes, investindo em políticas de equidade e reduzindo diferenças entre ricos e pobres. É preciso compromissar-se com o presente e o futuro das crianças e adolescentes, eliminando a pobreza extrema, a fome, o racismo e ofertando saúde e educação de qualidade, promovendo igualdade de gênero, sociedades pacíficas e inclusivas até 2030 (MALTA, 2019).

Uma pesquisa participativa baseada teórico-metodologicamente nos referenciais de Paulo Freire nos pareceu encontrar solo fértil para se desenvolver. Este método sintoniza-se adequadamente com as premissas da Educação Popular em Saúde que as eSFs e a equipe Nasf-AB consolidam em suas práticas de cuidado. Deste modo, buscamos inovar ao integrar as

orientações para uma Educação Integral em Sexualidade com o rigor científico e metodológico do referencial freireano, priorizando as necessidades locais das múltiplas adolescências.

É ainda uma pesquisa que, além de instrumentalizar a práxis de profissionais de saúde, agora enquanto pesquisadoras, possibilita construir conhecimento científico junto com adolescentes, aproximando a universidade da população, da rede de saúde e de educação básica. Dessa maneira, dão-se respostas e cumpre-se a responsabilidade social que a academia tem com a transformação da sociedade numa socialmente mais justa e inclusiva, também implicada na garantia de direitos no sentido da humanização.

Desenvolver uma pesquisa participativa no campo de atuação profissional justifica-se por ampliar o compromisso social, além de possibilitar assistir e acompanhar longitudinalmente as pessoas que se envolvem direta ou indiretamente no estudo. Alicerça uma possibilidade de prática em saúde integrada à pesquisa científica que se conecta de forma mais significativa à população assistida, por nela se reconhecer. Isso pode auxiliar a alcançar os ODSs já citados, principalmente no que diz respeito à efetivação de uma educação abrangente de qualidade, à assistência em saúde de uma população marginalizada por este setor, à diminuição das desigualdades de gênero e à busca por comunidades mais pacíficas e equânimes.

Contudo, o retrocesso das concepções morais da sociedade brasileira, que ganhou maior expressão nos últimos anos, através do fortalecimento de ideias ultraconservadoras e do resgate de valores morais tradicionais e religiosos, impactou a abordagem da educação em sexualidade nas escolas (JUNQUEIRA, 2017; FURLANETTO et al. 2018).

No campo político, construíram uma forte base parlamentar, o que abriu caminho para a eleição de um presidente de extrema direita (Jair Bolsonaro, 2018-2022) alinhado às suas pautas, assim como representou perdas significativas a políticas públicas arduamente conquistadas, como direitos sexuais e reprodutivos de mulheres, diversidade sexual, igualdade de gênero, cidadania e liberdade de expressão, o que também foi expresso dentro do ambiente escolar (RIBEIRO; MONTEIRO; SOUZA, 2019; BARROSO; SILVA, 2020).

No campo da educação especificamente, esses ataques concretizaram-se em projetos de lei protagonizados pelo Movimento Escola Sem Partido nos âmbitos federal, estaduais e municipais, objetivando impedir a suposta doutrinação política e ideológica de alunos por parte de professores nas escolas. Entre as solicitações, encontrava-se a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que se efetivou no ano de 2017, quando se generalizaram esses temas para “dimensões da sexualidade humana” no BNCC (BRASIL, 2017; FURLANETTO et al., 2018).

Nesse sentido, a garantia da educação em sexualidade no ambiente escolar torna-se premente como uma das possibilidades de resposta a esses movimentos, entendendo-a não como qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, mas associada ao desenvolvimento da cidadania desses(as) jovens (FURLANETTO et al., 2018; RIBEIRO; MONTEIRO; SOUZA, 2019).

A pesquisa teve como **objetivo geral** compreender como deve ser a educação em sexualidade na perspectiva de adolescentes do ensino médio. E como **objetivos específicos:** 1) Descrever as concepções de adolescentes sobre sexualidade e educação em sexualidade; 2) Identificar os desafios enfrentados pela população adolescente quanto à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; 3) Analisar os significados, as potencialidades e as dificuldades vivenciadas por adolescentes do ensino médio em relação à educação em sexualidade; 4) Delinear temáticas, princípios norteadores e estratégias de uma proposta de Educação em Sexualidade.

A presente tese está estruturada em capítulos. Após esta introdução, traçamos um arcabouço teórico: Adolescências e vulnerabilidades ligadas à sexualidade; Direitos Sexuais e Reprodutivos e as Políticas de Saúde; Educação em saúde sexual e reprodutiva; Educação Integral em Sexualidade e a Pedagogia Paulo Freire.

No capítulo seguinte, contextualizamos a aproximação da equipe pesquisadora ao campo, entendendo que este momento constitui uma das etapas da investigação temática, mas que diante do histórico de atuação da equipe neste território, é relevante destacá-lo e sistematizá-lo antes mesmo da apresentação do método.

No capítulo de Percurso Metodológico, enfocamos os métodos e as técnicas propriamente ditos, descrevendo o tipo e o local de estudo, os(as) participantes e as etapas da investigação temática.

O capítulo de resultados é apresentado seguindo também as etapas da Investigação Temática, com subtópicos que destacam a aproximação da equipe pesquisadora ao campo, aprofundando a contextualização do território e a atuação da equipe pesquisadora neste território, além de explicitar as principais temáticas que emergiram em cada etapa.

Em seguida, apresentamos o capítulo de discussão desenvolvido a partir de eixos de reflexão e debate com a literatura que transversalizam toda a Investigação Temática e são sintetizados nos tópicos: As adolescências em uma sociedade adultocêntrica; As relações de poder nas vivências da sexualidade nas adolescências; Contribuição da Investigação temática no pesquisar COM adolescentes.

No tópico “Desenhando uma Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória”, encerramos a discussão propondo uma ação educativa em sexualidade, desenvolvida a partir da integração do referencial freireano, da Educação Integral em Sexualidade e da construção coletiva dos(as) adolescentes desta pesquisa.

Concluímos esta tese com o capítulo de considerações finais, em que retomamos os principais resultados desta pesquisa, apontando suas limitações e traçando recomendações para futuras ações e investigações.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta revisão de literatura, intentou-se delinear as concepções de adolescência ao longo do tempo, as principais vulnerabilidades ligadas à sexualidade que aflige esta população atualmente, além de contextualizar como os Direitos Sexuais e Reprodutivos se articulam com algumas políticas de saúde brasileiras. Traçou-se ainda a construção histórica e as concepções de Educação em saúde sexual e reprodutiva, para expor o referencial teórico deste estudo orientado pela Educação Integral em Sexualidade e pela Pedagogia Paulo Freire.

2.1 ADOLESCÊNCIAS E VULNERABILIDADES LIGADAS À SEXUALIDADE

A definição de adolescência há muito tempo vem sendo debatida e questionada, pois esta fase da vida que se estende entre a infância e a idade adulta adquiriu sentido em si mesma, como um estágio do ciclo de vida. Mesmo com a predominância do seu entendimento como um fenômeno natural e universal, reforçada pelo paradigma biomédico, é importante para este estudo compreendê-la como uma construção sócio-histórica que se desenvolve ao longo dos séculos, iniciando-se especialmente a partir da Revolução Industrial, intensificando-se ao final do século XIX e tomando novos contornos a cada geração, de determinado local em seu momento histórico, social, econômico, político e cultural, a depender da raça/etnia, gênero, credo e classe social dos que a vivenciam (GROSSMAN, 2010; OLIVEIRA; EGRY, 1997; SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

As transformações econômicas que surgiram a partir da segunda metade do século XVIII, influenciadas pela Revolução Industrial, acontecem acompanhadas de uma nova ética social, pautada pela ordem, eficiência e disciplina social, além de uma maior preocupação com a condição humana. Neste contexto, iniciam-se os movimentos de proteção à maternidade e à infância, a instituição do sistema escolar obrigatório nas sociedades ocidentais, e as primeiras percepções de adolescência começam a ser delineadas.

Estas concepções foram se transformando e ampliando no século XIX. As publicações da saúde também passaram a englobar esta fase da vida, apesar de ainda muito vinculadas à infância, mas já com especificidades para os(as) adolescentes, principalmente aquelas sobre saúde escolar. No século XX é que começam a surgir os primeiros estudos dedicados especificamente às(aos) adolescentes. A concepção de uma adolescência universalizante e biológica se fortalece (GROSSMAN, 2010; OLIVEIRA; EGRY, 1997; SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Contrapondo-se a essa concepção universal e biológica, é importante entender as adolescências sob uma perspectiva sistêmica do processo de adolescer, acolhendo seu caráter sócio-histórico. Isto implica considerá-la como um conceito plural e um fenômeno complexo que reconhece as singularidades dos sujeitos, assim como suas interações com o contexto familiar e social num determinado momento histórico e cultural. Ela se acha em permanente transformação. Deste modo, diferentes sociedades desenvolvem concepções diferentes, e em cada uma delas pode haver percepções diferenciadas de ser adolescente (BRASIL, 2017; SILVA et al., 2014; OLIVEIRA; EGRY, 1997; CAMPOS, 2017).

A adoção do termo adolescências valoriza a multiplicidade e a singularidade existente. Percebe-se então que compreender as adolescências de maneira mais ampliada e inclusiva é essencial para a formulação de leis, políticas sociais e sistemas de serviços apropriados ao desenvolvimento desta população. As adolescências enquanto construto social refletem as maneiras de essa população ser e estar no mundo, em determinada sociedade, e isso deve conduzir o planejamento e suas ações de cuidado e proteção (BRASIL, 2017; CAMPOS, 2017).

Porém, institucionalmente e em outros contextos da vida, há a demanda de definições etárias para cada fase do ciclo vital. Revisões atuais sugerem que em vez de considerar a faixa entre 10 e 19 anos, uma definição de 10 a 24 anos corresponderia melhor ao crescimento adolescente e aos entendimentos populares dessa fase da vida, facilitando investimentos prolongados numa variedade mais ampla de cenários. No entanto, pode ser necessário utilizar dados desagregados por idade para desenvolver intervenções e políticas que atendam às necessidades de saúde de adolescentes e jovens. Assim, sugere-se a divisão da faixa etária de 10 a 24 anos em categorias de idade de cinco anos. Considera-se a adolescência precoce na faixa entre 10 e 14 anos, a adolescência tardia de 15 a 19 anos, e a idade adulta jovem entre 20 e 24 anos (BRASIL, 2017, 2019a; KINGHORN et al., 2018; MCDONAGH, 2018; PATTON et al., 2016; SAWYER et al., 2018).

No contexto brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, enquanto o Ministério da Saúde (MS) segue a mesma definição etária da Organização Mundial da Saúde (OMS): estes indivíduos estão entre 10 e 19 anos, e os jovens entre 15 e 24 anos (BRASIL, 2017, 2019a).

Especificamente em relação à saúde, compreende-se que os(as) adolescentes são indivíduos menos suscetíveis a agravos orgânicos que outros grupos populacionais, porém estão particularmente vulnerabilizados a fatores relacionais, culturais e ambientais que influenciam na percepção desta. Essa vulnerabilização pode expor um(a) adolescente a resultados negativos de saúde durante um período da vida em que estes(as) frequentemente exploram novas

experiências e potencialmente se envolvem em situações que podem interferir significativamente em suas trajetórias de saúde e vida (LEE et al., 2016).

O conceito de vulnerabilidade ganhou espaço na saúde pública a partir dos anos 80, compartilhando das ideias já desenvolvidas pelos Direitos Humanos. Sua incorporação se dá através dos estudos sobre HIV/Aids, como alternativa analítica à hegemonia epidemiológica do conceito de risco. As características da evolução dessa epidemia, como a mudança no perfil das pessoas atingidas, as variáveis socioeconômicas e as novas associações ao contexto da infecção, forçaram a modificação de uma visão de culpabilização individual expressa pela noção de "grupos de risco" e "comportamentos de risco" para uma compreensão mais ampla dos complexos processos de saúde e enfermidade, traduzindo-se em respostas sociais mais efetivas e integrais (CARMO; GUIZARDI, 2018; OVIEDO; CZERESNIA, 2015).

Ao considerar os(as) adolescentes seres vulneráveis, compreende-se que estes(as) na realidade estão vulneráveis a algo, em algum grau e forma, e em um certo momento do tempo e do espaço. No entanto, isto não significa que necessariamente sofrerão danos, uma vez que se encontram apenas mais suscetíveis ao resultado da interação entre características próprias, como a cognição, afeto e o psiquismo, e estruturas sociais de desigualdade, incluindo o gênero, classe e raça, que determinam oportunidades e produzem sentidos para o sujeito sobre si mesmo e o mundo.

Assim, apesar de estarem em desvantagem diante da garantia de direitos que limitam sua qualidade de vida em sociedade em decorrência de sua cidadania fragilizada, podem possuir ou ser apoiados para criar as capacidades necessárias à mudança de sua condição, uma vez que o estado de vulnerabilidade associa situações e contextos individuais e, sobretudo, coletivos (CARMO; GUIZARDI, 2018; SILVA et al., 2014).

A vulnerabilidade pode se expressar nos níveis individual, social e programático. A vulnerabilidade individual relaciona-se com os aspectos dependentes das ações individuais, como o comportamento e as atitudes do sujeito, a partir de um determinado grau de consciência. Já a vulnerabilidade social se desenvolve nos contextos econômico, político e social, que dizem respeito à estrutura disponível de acesso a informações e direitos, financiamentos, serviços, bens culturais, liberdade de expressão etc. Já a vulnerabilidade programática remete às consequências das ações ou negligências próprias do poder público, iniciativa privada e agências da sociedade civil, que visam ao enfrentamento das circunstâncias vulnerabilizantes, proposição de ações e alocação de recursos para este fim (AYRES et al., 2012; SILVA et al., 2014).

Silva et al. (2014) em seu estudo exploratório de natureza qualitativa indicaram que os(as) adolescentes percebem estas três dimensões da vulnerabilidade ao relatarem a complexa interação entre a predisposição individual, o contexto e as questões da estrutura social ligadas à vulnerabilidade para a saúde. Os(as) adolescentes percebem uma série de déficits e de falta de oportunidades que os coloca em situação de vulnerabilidade. Destacam o desconhecimento e a despreocupação com o autocuidado em relação à vida sexual saudável, a falta de responsabilidade (dimensão individual), a escassez de condições materiais de vida e de comunidades seguras (dimensão social), a falta de ações governamentais efetivas para a emancipação da vida, a baixa qualidade da educação e o pouco acesso aos serviços de saúde (dimensão programática). Revelam ainda vulnerabilidades relacionadas à exposição e/ou ao envolvimento com a violência e a criminalidade no cotidiano, na família e nos ambientes que frequentam, como, por exemplo, situações de "uso de drogas", "roubos", "prostituição" e "morte".

Os dados internacionais de mortalidade fornecem uma imagem incompleta do estado da saúde do(a) adolescente pelo mundo, porém a síntese dos dados revela informações essenciais sobre variações e semelhanças nos padrões de mortalidade entre diferentes regiões que demonstram a vulnerabilização já relatada. Estes dados destacam semelhanças nas principais causas de morte entre adolescentes e jovens independentemente da região do mundo ou país, sendo as dez principais causas de morte em pessoas de 10 a 24 anos: acidentes de trânsito; lesões autoinfligidas; violências; infecção do trato respiratório inferior; tuberculose; HIV/Aids; afogamento; relacionadas ao fogo; meningite e guerra (LEE et al., 2016; PATTON et al., 2009).

Embora sejam encorajadoras, as tendências epidemiológicas em certos indicadores envolvendo essa população, como diminuição da mortalidade por acidentes com veículos motorizados, diminuição das taxas de homicídio, diminuição do uso de tabaco e menores taxas de gravidez, aborto e nascimentos de adolescentes, disparidades de saúde significativas continuam a persistir por grupo racial/étnico, gênero e entre outras populações adolescentes vulneráveis, como aqueles que vivem na pobreza, nos sistemas de assistência social ou na socioeducação, que estão em situação de rua ou em jovens de minorias sexuais (LEE et al., 2016).

Muitas das principais causas de morbidade e mortalidade que continuam vitimando amplamente essa população estão relacionadas às vulnerabilidades ligadas à sexualidade e são influenciadas pelas redes sociais, sistemas e ambientes em que os(as) jovens vivem e, portanto, poderiam ser evitadas com políticas públicas, intervenções e serviços eficazes (LEE et al., 2016; PATTON et al., 2009; SILVA et al., 2014).

O Ministério da Saúde reconhece que, diante da necessidade de ampliar a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens, o protagonismo desta população deve ser estimulado não apenas na prevenção e no tratamento de doenças, mas voltando-se prioritariamente para o acesso longitudinal aos serviços e à promoção de um estilo saudável de vida. Destaca ainda as questões ligadas à sexualidade entre as demandas prioritárias de assistência à saúde na adolescência, apoiando principalmente profissionais da atenção básica a lidar com as vulnerabilidades ligadas à sexualidade (BRASIL, 2017).

Quando destacadas as violências que crianças e adolescentes sofrem neste contexto, percebe-se uma exposição especialmente à sexual, que se mantém como um problema invisibilizado por seu caráter íntimo e relacional, ou mesmo pela menor autonomia destes(as) em expor os episódios, ou ainda pelo estigma social atrelado a estas situações. O perfil epidemiológico das violências sexuais contra crianças e adolescentes brasileiros(as), no período de 2011 a 2017, demonstra que foram notificados pelos serviços de saúde 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, correspondendo a 76,5% dos casos de violência interpessoal ou autoprovocada nesses dois cursos de vida.

Comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento de 83,2% nas notificações de violência sexual contra adolescentes. As características sociodemográficas destas mostram que 76.716 (92,4%) destes(as) adolescentes eram do sexo feminino, 67,8% estavam na faixa etária entre 10 e 14 anos, 55,5% eram da raça/cor negra, 7,1% possuíam alguma deficiência ou transtorno. As notificações se concentraram nas regiões Sudeste (32,1%), Norte (21,9%) e Sul (18,8%) do Brasil (BRASIL, 2018b).

O caráter crônico de violência sexual é grave entre adolescentes: 39,8% dos eventos tiveram caráter de repetição, 58,2% ocorreram na residência e 70,4% foram notificados como estupro. Em 38,4% dos casos, o provável autor da violência apresentava algum vínculo intrafamiliar (familiares e parceiros íntimos) com a vítima. Os indivíduos do sexo masculino foram apontados como os principais autores (92,4%), alertando para um possível reflexo da afirmação de uma masculinidade hegemônica, marcada pelo uso da força, provas de virilidade e exercício de poder. Estes dados reforçam a necessidade de se promover novas identidades masculinas que extrapolem esse padrão e permitam relações afetivas mais saudáveis e igualitárias (BRASIL, 2018).

Além da violência sexual, outras violências relacionadas à sexualidade também se mostram presentes no cotidiano de adolescentes. Refletindo sobre os desafios para as políticas públicas a partir dos resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), Reis, Malta

e Furtado (2018) apontam que no ambiente escolar muitos adolescentes sofrem preconceito e outras formas de violência ligadas à sexualidade, principalmente quando têm uma orientação, expressão sexual e/ou identidade de gênero diferente da heteronormativa, agravada, em muitos casos, pela inaptidão dos adultos de acolher e valorizar a pluralidade das orientações, expressões e identidades vivenciadas pelos(as) estudantes.

A invisibilização, o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade são outra forma de violência para esta população, muitas vezes reproduzida por professores que evitam discutir ou mesmo excluem o tema da diversidade sexual e de gênero das escolas e dos currículos, mesmo nas aulas de educação sexual e reprodutiva (REIS; MALTA; FURTADO, 2018).

As expressões de uma sociedade machista também se revelam na opinião que os(as) adolescentes têm sobre relacionamentos afetivos e relações sexuais, como observado por Vidal e Ribeiro (2008) ao analisarem redações de adolescentes de 14 a 19 anos de uma escola pública no interior de São Paulo. Os autores observam que uns(umas) demonstraram visão aberta e criticidade, irreverência e contestação de alguns assuntos; já outros(as) persistiam numa visão machista, reproduzindo valores tradicionais, preconceitos, ideias e atitudes padronizadas, confusas, por vezes contraditórias e incoerentes. Destacam que principalmente as meninas não costumam dissociar o sexo do amor e dão mais importância à virgindade, mesmo não defendendo preservá-la até o casamento, enquanto para os adolescentes há um desejo ou a obrigação de "perdê-la" o quanto antes (VIDAL; RIBEIRO, 2008).

Campos (2017) percebeu em sua pesquisa que este sentimento do amor romântico guarda um potencial vulnerabilizador, por estar envolvido na subestimação do risco, já que leva os, e principalmente as adolescentes, a uma idealização do(a) parceiro(a) que muitas vezes as impede de tomar a iniciativa no uso de um método protetivo durante a relação sexual, por confiança, além de muitas vezes delegar à mulher um papel de subserviência.

Observa-se este aspecto também em relação à iniciação sexual, São ressaltadas em sua pesquisa as produções simbólicas de meninas que relataram ter tido a primeira relação sexual para agradar ao namorado ou até mesmo por coerção do parceiro, o que dificulta a negociação do uso de proteção e uma vivência saudável da sexualidade. Esta violência simbólica, como a autora considerou, comum nos discursos dos(as) adolescentes, fortalece a naturalização de que em relacionamentos sérios, como namoro ou casamento, não existe estupro, invisibilizando também a violência na intimidade do casal.

Cumpre destacar a dicotomia na questão de gênero em relação à iniciação sexual, já apresentada no estudo de Vidal e Ribeiro (2008), e agora corroborada por Campos (2017), pois, principalmente para os meninos, esta vem ocorrendo cada vez mais cedo e por motivos

diferentes das meninas. Para eles, a socialização de gênero incentiva a iniciação sexual como prova de masculinidade, vulnerabilizando-os por não terem pleno conhecimento de si mesmos, de seus desejos, nem informações qualificadas sobre sexo seguro.

Essa dicotomia na socialização da sexualidade acaba aumentando as vulnerabilidades para ambos, pois as meninas assumem muitas vezes uma atitude passiva na relação, dificultando a expressão de seus desejos e vontades, a negociação do uso de métodos protetivos, aumentando assim o risco para ISTs e gravidez não planejada; já os adolescentes sentem-se obrigados a ser ativos para demonstrar sua masculinidade e virilidade (CAMPOS, 2017).

A postergação da iniciação sexual pode estar relacionada também com o conhecimento e os receios que os(as) adolescentes têm sobre sexo seguro, pois alguns relatam que o medo, tanto da gravidez indesejada quanto de doenças, somado ao medo de exposição é o que os leva a postergar. Tal aspecto demonstra uma compreensão de que o risco está no outro. Poucos adolescentes colocam-se como protagonistas do sexo seguro, percebendo-o mais do ponto de vista preventivo e biomédico, e não o ampliando de modo a incluir uma maior igualdade entre parceiros, com conscientização crítica sobre sexualidade, equidade de gênero e sexo consensual, livre de coerções e violências íntimas (CAMPOS, 2017).

Esta mesma autora relata que o discurso da prevenção de gravidez e ISTs já foi incorporado na linguagem de adolescentes, mas na prática não tem se efetivado como esperado. Métodos combinados são reconhecidos, porém o uso fica delegado quase que exclusivamente ao preservativo masculino de modo inconsistente, enquanto o preservativo feminino não é conhecido ou disponibilizado (CAMPOS, 2017).

Almeida et al. (2017), ao investigarem o conhecimento de adolescentes relacionado às ISTs, Aids e gravidez, identificaram como hábitos vulnerabilizantes, no âmbito sexual, ter grande quantidade de parceiros sexuais ou parceiros desconhecidos, ter relações sem o uso do preservativo e de outros métodos anticoncepcionais. Parte deste grupo, quando questionada diretamente sobre o que sabia a respeito de IST/Aids, citou os significados das siglas, as formas de transmissão, o mecanismo biológico de ação do HIV e o fato de ser uma infecção sem cura, porém tratável, ressaltando a importância do diagnóstico precoce.

Os(as) adolescentes ainda continuam correndo alto risco de ISTs e são responsáveis por quase metade de todas as ISTs e por 26% das novas infecções por HIV no mundo (LEE et al., 2016). Estima-se que até 2015 mais de 250 mil jovens de 15 a 19 anos no mundo viviam com HIV. As desigualdades de gênero, a violência de gênero e outras práticas socioculturais prejudiciais tornam as meninas e as adolescentes mais vulneráveis ao HIV. Nessa faixa etária, as meninas são responsáveis por duas em cada três novas infecções. Só na África subsaariana

esse número é de quase oito em cada dez. Porém, adolescentes são menos propensos(as) do que adultos a serem testados para o HIV ou qualquer outra IST e acessam menos os serviços de saúde, mesmo testando positivamente para alguma infecção (WHO, 2017).

No Brasil, entre 1980 e junho de 2020, 24.364 mil adolescente de 10 a 19 anos foram notificados com HIV (BRASIL, 2020a). No entanto, ao analisar os dados por sexo, percebe-se uma tendência diferente da mundial, pois entre 2008 e 2018 observou-se um aumento na taxa de detecção entre os meninos e os jovens homens brasileiros, com destaque para as faixas etárias de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, que tiveram um aumento de 62,2% e 94,6% entre esses anos, respectivamente (BRASIL, 2019b).

Outras ISTs podem facilitar a transmissão sexual do HIV, causar alterações celulares que precedem alguns tipos de câncer, reduzir a fertilidade masculina e feminina e ter efeitos adversos no bem-estar geral. Globalmente, existem grandes diferenças regionais nas prevalências de IST; os dados sobre estas são limitados e inconsistentes nos diferentes países, principalmente dados desagregados por idade e sexo. Isso dificulta a clareza do tamanho do desafio a ser enfrentado, a detecção de quem é mais afetado e onde eles estão localizados para uma resposta global apropriada.

Estima-se que 357 milhões de novos casos de ISTs curáveis, como clamídia, gonorreia, sífilis e tricomoníase, apareçam a cada ano entre pessoas de 15 a 49 anos. A prevalência de algumas ISTs virais incuráveis é igualmente alta, com um número estimado de 417 milhões de pessoas vivendo com herpes simplex tipo 2 (HSV-2) e aproximadamente 291 milhões de mulheres com o papilomavírus humano (HPV) (WHO, 2017).

No contexto brasileiro, destacam-se as notificações por sífilis, pois se observa um aumento na taxa de detecção de todas as faixas etárias até 2018, com posterior redução em 2019, ano em que a maior parte das notificações de sífilis adquirida ocorreu em indivíduos entre 20 e 29 anos, correspondendo a 36,2%. Adolescentes tendem a ser menos testados pelos serviços de saúde, e seus diagnósticos e notificações se dão normalmente após atingirem a maior idade legal.

De 2010 a junho de 2020, foram notificados 80.923 mil casos de sífilis adquirida na faixa etária de 13 a 19 anos. Os casos de gestantes com sífilis entre os anos de 2005 a 2020 corresponderam a 4.886 mil e 94.153 mil, respectivamente das faixas etárias de 10 a 14 anos e 15 a 19 anos. Em 2019, 24% das gestantes diagnosticadas com sífilis encontravam-se na faixa etária de 15 a 19 anos, superior à proporção de gestantes entre 30 e 39 anos desde 2011. Já quanto à sífilis congênita, entre 1998 e 2019 foram notificados, segundo a faixa etária materna, 2.065 mil casos (0,9%) entre 10 e 14 anos e 51.939 mil (21,8%) entre 15 e 19 anos. Foi Recife

a capital que apresentou a maior taxa de incidência de sífilis congênita em 2019: 25,6 casos/1.000 nascidos vivos, taxa três vezes superior à do país (BRASIL, 2020b).

A PeNSE disponibiliza indicadores de saúde sexual e reprodutiva de adolescentes brasileiros(as) nos anos de 2009, 2012 e 2015. Comparando-as, percebe-se que a prevalência de iniciação sexual entre adolescentes do 9º ano do ensino fundamental apresentou queda de 30,5% em 2009 para 27,5% em 2015, porém houve queda também no uso de preservativo, de 75,9% para 66,2%. Notou-se ainda uma diminuição da orientação para prevenção de gravidez nas escolas públicas, de 81,1% para 79,3%, e de uso do preservativo gratuito nas escolas privadas, de 65,4% para 57,3%.

Adolescentes que não receberam orientação sobre prevenção de gravidez e ISTs na escola possuem maior chance de ter relação sexual sem o uso de preservativos (OR = 1,87). Apenas cerca de 30% dos(as) adolescentes que já haviam iniciado a vida sexual relataram o uso combinado de preservativo e outro método contraceptivo; 19,5% não fizeram uso de método algum (FELISBINO-MENDES et al., 2018; REIS; MALTA; FURTADO, 2018).

Esta pesquisa destaca ainda que os meninos apresentaram maior prevalência de iniciação sexual no nono ano, maior número de parceiros e menor uso de preservativos. Apontam as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com o pior desempenho dos indicadores avaliados e demonstram a maior vulnerabilidade às ISTs nos meninos e à gravidez entre as adolescentes de escolas públicas (FELISBINO-MENDES et al., 2018).

As adolescentes possuem altas taxas de gravidez não planejada, o que pode acarretar uma série de adversidades físicas, sociais e econômicas. Mundialmente, 11% de todos os nascimentos provêm de meninas de 15 a 19 anos; as condições maternas foram a principal causa de morte neste grupo em 2015, correspondendo a dez mortes a cada 100.000. A taxa de mortalidade materna entre meninas de 15 a 19 anos foi muito alta entre países africanos de baixa e média renda (36 por 100.000), seguida pelos países do Mediterrâneo Oriental de baixa e média renda, Sudeste Asiático e Américas (9, 7 e 3 mortes por 100.000 habitantes, respectivamente) (WHO, 2017).

As adolescentes também sofrem significativamente com mortes e incapacidades por práticas de aborto inseguras, quando comparadas às mulheres adultas. Por restrições legais e/ou sociais ao acesso ao aborto seguro em muitas partes do mundo, as adolescentes geralmente recorrem a procedimentos inseguros administrados por profissionais não qualificados e/ou em condições inseguras. Nos países em desenvolvimento, o número de abortos entre adolescentes é estimado entre 2,2 milhões e 4 milhões anualmente. Cerca de 14% de todos os abortos inseguros nestes países envolvem adolescentes de 15 a 19 anos. Desses abortos inseguros em

adolescentes nos países em desenvolvimento, a África responde por 26%, enquanto a América Latina e o Caribe somados representam mais 15% (WHO, 2017).

Esses dados colocam a sexualidade nas adolescências no centro da reflexão e da atenção dos serviços de saúde. Como tema complexo que é, deve ser abordado sob diferentes perspectivas, como, por exemplo, ao analisar a questão da gravidez na adolescência. Alguns estudos apontam como este fato pode levar à interrupção do estudo para a adolescente que engravida e trazer outros impactos físicos, sociais e econômicos associados. Porém, para algumas destas meninas, a experiência é vivida como possibilidade de uma reconstrução de lugar social, de mobilidade e ascensão social, de nova inserção na comunidade, podendo até potencializar sua vida escolar, que cresce de importância em outro contexto.

Assim, é necessário não naturalizar, culpabilizando ou enaltecendo o lugar desses fenômenos na vida dos(as) adolescentes e reconhecer a importância da escuta, do acolhimento, do diálogo e da abertura para os diversos sentidos que podem estar presentes em diferentes contextos e histórias de vida. É a disponibilidade para o diálogo e a compreensão de que muitos mundos são possíveis que permitem o desenvolvimento do(as) adolescentes para além da normalização e normatização dos corpos e da vida (REIS; MALTA; FURTADO, 2018).

A atenção à Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR) de adolescentes tem enfrentado alguns entraves e desafios. Ao longo das três últimas décadas, cresceu no mundo inteiro a conscientização e a compreensão das necessidades e preocupações sobre a SSR de adolescentes, principalmente os residentes em países de baixa e média renda. Questões como as altas taxas de gravidez precoce e não intencional, aborto inseguro e ISTs passaram a ser abordadas a partir de intervenções que reconhecem os direitos dos(as) adolescentes e respondem às suas necessidades.

Além das práticas planejadas e testadas, políticas e estratégias foram formuladas; projetos e programas implementados; e pesquisas e avaliações realizadas. Embora ainda existam muitas lacunas quanto ao conhecimento e ao entendimento sobre a SSR, tem-se uma noção muito melhor das necessidades e problemas de adolescentes nos países de baixa e média renda, e da urgência de desenvolver estratégias de prevenção e cuidados direcionadas para eles(as) e que os(as) envolva diretamente (CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015).

Responder às necessidades dos(as) adolescentes requer profissionais qualificados, capazes de envolvê-los(as) nos cuidados e atender às necessidades que, de outra forma, passam despercebidas e ignoradas. Infelizmente, a distribuição de recursos para fornecer efetivamente serviços de saúde para adolescentes, incluindo o número de profissionais de saúde treinados, é marcadamente desproporcional em relação à distribuição geográfica destes(as). Mesmo países

onde os serviços de saúde para adolescentes são estabelecidos por meio de programas formais continuam enfrentando disparidades na saúde; é necessária uma atuação maior para proteger e promover a saúde dessa população em vulnerabilidade (LEE et al., 2016).

As políticas públicas, a promoção da saúde, a prevenção de agravos e a assistência em saúde na adolescência não devem ser desenvolvidas a partir de um único referencial, mas sim mediante o reconhecimento da pluralidade do processo de adolescer e das dimensões da vulnerabilidade, reforçando a concepção sócio-histórica das adolescências, que por estar em constante transformação, exige cuidados em saúde integrais, contextuais e dialógicos (SILVA et al., 2014).

2.2 DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS E AS POLÍTICAS DE SAÚDE

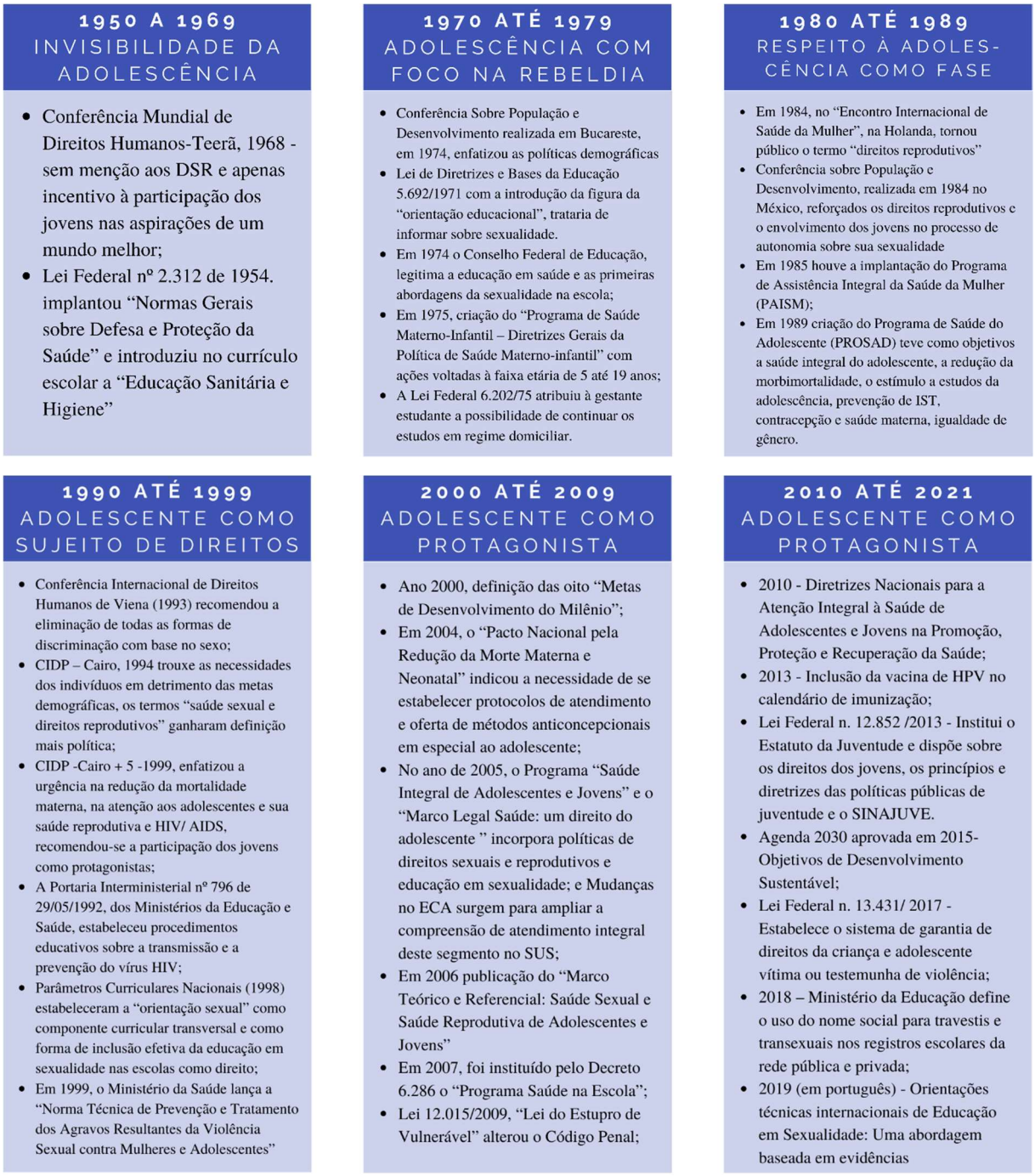
Os efeitos das vulnerabilidades na adolescência geram impactos com desdobramentos nesta e nas gerações futuras, o que faz desta população um foco crucial de políticas públicas que devem ser criteriosamente planejadas e implantadas. Observa-se, ao longo dos anos, uma ampliação das discussões sobre SSR em âmbito mundial, com protagonismo da Organização das Nações Unidas (ONU), iniciando-se sob uma perspectiva controladora e evoluindo para uma abordagem de cidadania e direitos (MORAES; VITALLE, 2015).

Em 1968, a saúde sexual e reprodutiva é reconhecida como direito básico durante a Conferência Internacional de Direitos Humanos de Teerã, porém este direito só se estende a adolescentes em 1979, com as discussões estabelecidas na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (HEREDIA; ARTMANN, 2020). Um dos principais marcos deste campo aconteceu no Cairo em 1994, com a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIDP – Cairo, 1994), momento em que a SSR passa a ser considerada direito humano, englobando a saúde reprodutiva, o planejamento familiar, a educação, a igualdade e o gênero (ONU, 1995), ampliando a discussão para além da fecundidade e de questões demográficas, porém ainda frágil em termos de cidadania sexual.

As conferências da ONU ao longo dos anos influenciaram as nações na formulação de políticas que estabelecessem diretrizes, princípios e a ampliação gradativa de direitos à saúde sexual e reprodutiva pelo mundo. A população adolescente foi aos poucos sendo introduzida nos documentos, seguindo a lógica como era encarada em cada período histórico (MORAES; VITALLE, 2015).

A figura 1 ilustra estas visões e os marcos jurídicos de cada período com relação aos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes:

FIGURA 1 – VISÕES DA ADOLESCÊNCIA E OS MARCOS JURÍDICOS DE CADA PERÍODO COM RELAÇÃO AOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE ADOLESCENTES



FONTE: ADAPTADO DE MORAES; VITALLE, 2015 E MORAES; VITALLE, 2021.

No entanto, estes debates não aconteceram sem a pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais. Os movimentos feministas, por exemplo, já vinham ao longo do século XX desenvolvendo questionamentos e debatendo ideias que constroem historicamente o conceito de direitos reprodutivos e servem como base para a elaboração de direitos sexuais,

estes últimos com grande participação também dos movimentos LGBTQIAPN+[1] e outros (ÁVILA, 2003).

Para Ávila (2003), há uma disputa de significados e poderes envolvendo estes conceitos e muitos outros atores e sujeitos, para além daqueles ligados a suas origens. Tanto no Brasil quanto no resto do mundo, percebem-se maiores conquistas na área dos direitos reprodutivos, enquanto os avanços da saúde sexual para direitos sexuais ainda engatinham. Esses direitos, apesar de reconhecidos como valores democráticos e estarem presentes nas agendas políticas em âmbito nacional e internacional, não se estabeleceram de maneira linear e ainda enfrentam tensões nos debates entre as propostas para outorgar a autonomia ou conter e controlar os corpos, principalmente aqueles de crianças e adolescentes (ÁVILA, 2003; HEREDIA; ARTMANN, 2020; MORAES; VITALLE, 2015).

Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos consideram os princípios da diversidade humana, incluída a sexual, além dos princípios da saúde, da igualdade, da autonomia e da integridade corporal, que se fortalecem com a Constituição Federal de 1988, fundamentados em seu marco de princípios éticos. A sexualidade e a reprodução tornam-se dimensões da cidadania e expressões democráticas (ÁVILA, 2003; BRASIL, 2017).

Os direitos reprodutivos dizem respeito à igualdade e à liberdade na esfera da vida reprodutiva. Estes devem ser assegurados a indivíduos e casais, garantindo o acesso à informação completa e segura sobre direitos reprodutivos, envolvendo o conhecimento sobre métodos e técnicas para ter ou evitar filhos; liberdade de decidir sobre querer ou não ter filhos, quantos e em que momento da vida; exercício da sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência; exercício igualitário das responsabilidades na criação dos(as) filhos(as); acesso a serviço de saúde integral e de saúde sexual e reprodutiva de qualidade durante todas as etapas da vida; e acesso à doação e ao tratamento para a infertilidade (BRASIL, 2017; MORAES; VITALLE, 2021).

Já os direitos sexuais são aqueles que dizem respeito à igualdade e à liberdade de escolha de parceria afetivo-sexual; a ter relações sexuais com e sem fins reprodutivos; ao exercício da sexualidade livre de qualquer discriminação, coerção e violência; o direito ao prazer sexual e à vivência da sexualidade sem medo, vergonha, culpa, falsas crenças e outros impedimentos à livre expressão dos desejos; a liberdade de expressar sua orientação sexual e identidade de

[1] Optou-se por utilizar a sigla LGBTQIAPN+, que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgênero/Travesti, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexuais/Polirromânticas, Não binárias e outras que não se identifiquem nas anteriores.

gênero; ao acesso às informações seguras sobre sexualidade, prevenção de gravidez e IST/HIV/Aids; a vivenciar a sexualidade independentemente do estado civil, idade ou condição física; ao acesso à saúde sexual, incluindo informação de qualidade, educação em sexualidade e serviços confidenciais de alta qualidade (BRASIL, 2017; MORAES; VITALLE, 2021).

Na legislação brasileira, os Direitos Sexuais e Reprodutivos da população adolescente aparecem distribuídos em diversas normativas que vão muito além do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). No entanto, em muitas destas não há a menção do termo "adolescente" ou "adolescência", e apenas em algumas há delimitação de faixa etária. Em outros documentos, pode-se apenas vincular a adolescentes a partir de sua condição de sujeito, como, por exemplo, nos direitos da gestante, incluem-se mulheres de todas as idades. Na maior parte das vezes, é preciso que tais normativas sejam interpretadas em conjunto com os dispositivos do ECA (BRASIL, 2017; MORAES; VITALLE, 2021; OPAS; BRASIL, 2017).

Mesmo com a existência destas normativas, no Brasil há falhas e omissões entre o que se estabelece nas leis e sua efetivação no cotidiano dos adolescentes. São observadas violações aos seus direitos sexuais, como a falta de educação em sexualidade nas escolas e comunidades para todos os alunos, além de serviços de saúde específicos que atendam às suas necessidades. A consequência disso é que o nível de informação e reflexão de adolescentes brasileiros(as) sobre a sua sexualidade ainda é baixo, principalmente entre as meninas, o que aumenta a vulnerabilidade desta população (MORAES; VITALLE, 2015; CAMPOS et al., 2018; BRASIL, 2017).

Proporcionar informações qualificadas e a ampliação de conhecimentos sobre direitos sexuais e reprodutivos aos(às) adolescentes favorece a vivência prazerosa e segura da sexualidade, reduzindo as vulnerabilidades ligadas à sexualidade e possibilitando relações mais satisfatórias, compreensivas e igualitárias (CAMPOS et al., 2018). É importante para esta população compreender que a dignidade sexual implica a aceitação da individualidade e da autonomia. Esta envolve direitos e deveres que garantam aos(às) adolescente a proteção de todo ato degradante e desumano e propicie condições mínimas de existência para uma vida saudável, com a corresponsabilidade ativa de suas decisões (BRASIL, 2017).

Campos et al. (2018), em estudo que buscava compreender significados e saberes de adolescentes sobre direitos sexuais, observaram que os(as) adolescentes gostariam de ser reconhecidos como sujeitos de direitos e não como objetos de tutela dos adultos. Também percebiam que o tema sexualidade, quando levado até eles, era restrito ao foco na doença, relacionada ao medo da gravidez e de ISTs. Denunciaram a ausência de diálogo sobre seus direitos sexuais, sobre o exercício positivo da sexualidade, sua dimensão amorosa, relacional,

de prazer e intimidade, reafirmando a interdição de discussão aberta sobre esses temas, também descrita no estudo de Taquette (2013).

O estudo de Campos et al. (2018) demonstrou que os(as) adolescentes pesquisados(as) desconheciam o conceito de direitos sexuais ou quais eram, mas possuíam saberes a este respeito produzidos através de suas vivências. Percebiam os direitos sexuais como a possibilidade de ter relação sexual sem coerção e violência, direito de decidir sobre o próprio corpo, direito à liberdade para ter relação sexual com quem quiserem, com pessoa do mesmo sexo ou sexo oposto, e direito de igualdade entre homens e mulheres.

Esta falta de informação e diálogo e o acesso a serviços apropriados de SSR vêm afetando crianças e adolescentes em muitos países, em contextos marcados por relações desiguais de poder não só pela idade, mas também por gênero, raça, classe social, orientação e expressão sexual (HEREDIA; ARTMANN, 2020).

Para Moraes e Vitalle (2021, p. 16):

> Uma vida segura passa pelo acesso às informações e conhecimentos seguros em sexualidade que abordem não somente as formas de prevenção, mas também desenvolvam as habilidades em como reconhecer abusos e formas de violência, o reconhecimento dos limites para si e para o outro e o amor-próprio só se desenvolvem com a problematização de atitudes, muitas vezes organizadas na forma de ensino. Por isso, valorizar as diferentes configurações de adolescências, as diversidades de linguagens, interesses e a inserção no mundo digital é condição fundamental para elaborar propostas de intervenção positiva sobre suas vidas. (MORAES; VITALLE, 2021, p. 16).

Com a promulgação do ECA, as referências normativas sobre a adolescência passam a valorizar a autonomia e também a zelar pela presença de adultos responsáveis capazes de acompanhar as decisões dos(as) adolescentes. A atenção integral na adolescência inclui o conhecimento e as possibilidades das equipes que prestam assistência em orientar de forma completa e adequada esta população, seus familiares e demais integrantes das redes de atenção e proteção, como saúde, educação, justiça e assistência social. Conflitos éticos, políticos, culturais, mitos, crenças e tabus desafiam as políticas públicas, criando barreiras jurídicas, sociais, econômicas e morais de acesso à proteção, prevenção e educação em sexualidade, o que obsta a efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos de forma integral (MORAES; VITALLE, 2021; UNESCO, 2014).

Observa-se nas normativas mais recentes uma tentativa de estimular o protagonismo juvenil, principalmente através de ações educativa que valorizam a criação de espaços e diálogos que possibilitem aos(às) adolescentes e jovens envolver-se na solução de problemas

reais, compreendendo a relação entre liberdade e compromisso (BRASIL, 2017; MORAES; VITALLE, 2021; OPAS; BRASIL, 2017).

Enquanto direito humano, os direitos sexuais e reprodutivos devem ser incluídos como área específica da política geral de saúde pública, comtemplando também a população adolescente. Situações da vida como gravidez, parto, puerpério, aleitamento materno, concepção, contracepção, aborto, infecções sexualmente transmissíveis, violência sexual, identidade de gênero, orientação e expressão sexual são temas cruciais para a política de saúde. O poder público deve assegurar os meios de promover bem-estar, de prevenir contra morbimortalidade e de assegurar as assistências necessárias (ÁVILA, 2003).

As políticas públicas constituem as ações do Estado e traduzem a dimensão ético-política da ação governamental; têm relação direta com o projeto de desenvolvimento econômico e social. Ainda, estabelecem-se como a relação do Estado com a sociedade, devendo ter como objetivo a garantia dos direitos constitucionais aos cidadãos (SPOSITO; CARRANO, 2003). A construção das políticas públicas se dá através de constante processo de conflitos e da disputa de interesses entre os atores envolvidos e seus objetivos (HORTA; SENA, 2010).

De forma semelhante, a política pública em saúde também é produto de relações de poder que se estabelecem em torno dela, o que afeta o processo decisório que definirá planos, programas, estratégias e a alocação de recursos no sistema de saúde e as prioridades em saúde do Estado. Será, portanto, a resposta social (ação ou omissão) do Estado diante das condições de saúde dos indivíduos e das populações e de seus determinantes (PAIM; TEIXEIRA, 2006; GIOVANELLA, 2012). Para que possa dar resposta à complexidade das necessidades de saúde dos(as) adolescentes, a política pública em saúde voltada para esse grupo populacional deve ser orientada pela promoção da saúde e pela educação em saúde, assim como envolver o(a) adolescente na contínua construção e reformulação desta.

Para este estudo importa resgatar as potencialidades e os desafios de três políticas de saúde específicas que possuem interface com a população adolescente e sua SSR, com enfoque no reconhecimento daquela como sujeitos de direitos e protagonistas de suas vivências. No entanto, tais políticas ainda são pouco reconhecidas e passam por um processo de desfinanciamento e desvalorização, a exemplo da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS); ou nem sequer foi promulgada, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens (PNAISAJ).

O Programa Saúde do Adolescente (Prosad) é o marco inicial para as propostas públicas no país para este público; foi, com o tempo e após um longo debate, aperfeiçoado até a

elaboração da PNAISAJ, resultando na criação de Diretrizes Nacionais para Atenção Integral à Saúde dos Adolescentes e Jovens: promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 2010). Estas diretrizes vêm norteando as ações e reflexões institucionais sobre a atenção à saúde do(a) adolescente hoje existente.

Pressupõe-se o atendimento integral com prioridade para a promoção da saúde, as atividades preventivas e a necessidade de estabelecer processos de trabalho intersetoriais e interdisciplinares, sem prejuízo dos serviços assistenciais (ASSIS; AVANCI; SERPELONI, 2020). Desde então, nenhuma outra tentativa de promulgação ou elaboração de política de saúde para adolescentes foi pleiteada; até mesmo a portaria que consolidou todas as políticas de saúde brasileiras em 2017 prevê políticas nacionais de atenção integral para todos os segmentos populacionais, exceto para adolescentes e jovens (BRASIL, 2017).

A proposta preliminar da PNAISAJ tem início em 2004, a partir de uma proposição do Estado para dialogar com entidades, profissionais e especialistas em adolescência e juventude, e especialmente os grupos organizados de adolescentes e jovens, buscando incentivar o protagonismo juvenil. Foram identificadas as necessidades específicas desta população (o crescimento e desenvolvimento saudáveis; a saúde sexual e reprodutiva; e a redução da morbimortalidade por violências e acidentes) e definidas prioridades com base numa concepção de saúde como direito, visando à efetivação dos direitos sociais previstos nas Leis Orgânicas da Saúde e no ECA. Refletia a aproximação ao modelo de atenção integral à saúde do adolescente, guiado por referenciais teóricos que reconhecem a territorialidade, a necessidade da articulação intersetorial e a importância de se considerar as características socioeconômicas e culturais, as diferenças de gênero, raça e religião desta população (BRASIL, 2010; LOPEZ; MOREIRA, 2013a; RAPOSO, 2009).

Preconizava, ainda, a Atenção Básica como principal nível de atenção para a assistência de adolescentes, organizando e conduzindo suas necessidades ao longo da rede. Desse modo, valorizava as ações de promoção da saúde e as práticas preventivas de educação, seguindo uma perspectiva participativa, emancipatória e multiprofissional, voltadas para a equidade e a cidadania (ASSIS; AVANCI; SERPELONI, 2020; RAPOSO, 2009).

Mesmo construída num contexto de institucionalização de diversas políticas nacionais voltadas para segmentos populacionais específicos e dos indicadores de saúde de adolescentes e jovens, que demonstravam importantes taxas de morbimortalidade, a iniciativa não passou de um programa de governo, nunca se efetivando como política de Estado (LOPEZ; MOREIRA, 2013b).

Lopez e Moreira (2013b) supõem que a não promulgação se deu por uma dependência de lideranças governamentais pontuais que não conseguiram deixar seu legado ao saírem da gestão. E somam a isso o fato de que a temática da adolescência e juventude, por estar presente em outras áreas, esvaziou a câmara técnica que poderia ter dado continuidade ao processo. A deslegitimação da PNAISAJ reforça o não reconhecimento de adolescentes e jovens como sujeitos autônomos e protagonistas de decisões políticas a seu respeito.

Apesar do incentivo ao protagonismo juvenil identificado em sua construção, que persiste nas publicações ministeriais posteriores à PNAISAJ, este novo paradigma para a promoção da saúde integral dos adolescentes e dos jovens parece enfrentar desafios para a sua efetivação. De um modo geral, esta população permanece negligenciada, sem suas demandas específicas reconhecidas no campo das políticas públicas (ASSIS; AVANCI; SERPELONI, 2020; LOPEZ; MOREIRA, 2013b; SCHAEFER et al., 2018).

A saúde sexual e reprodutiva, que já aparecia como uma de prioridades da proposta de PNAISAJ, mantém-se priorizada nas publicações futuras do Ministério da Saúde, mesmo com a não promulgação da política (BRASIL, 2007, 2010, 2017, 2018a). Estas publicações se fundamentam no reconhecimento de adolescentes como sujeitos de direitos sexuais e reprodutivos, capazes de assumir com responsabilidade e autonomia de suas escolhas e vivências. Visam à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos a adolescentes e jovens, independentemente de sexo ou identidade de gênero, fortalecendo a Atenção Básica como nível ideal para se desenvolver a maior parte das ações de atenção individual e/ou coletiva (BRASIL, 2017).

As publicações institucionais destacam as práticas educativas como indispensáveis, evidenciando o contexto escolar como espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos à saúde (e de doenças). A recomendação de articulação entre escola, unidade de saúde e a atenção básica é considerada essencial para que as práticas educativas sejam apoiadas em discussões construtivas, com escuta qualificada e participação real de todos os envolvidos, com potencial para interpretar o cotidiano e agir de forma a incorporar atitudes e/ou comportamentos saudáveis, construindo uma rede de proteção para esta população (BRASIL, 2017, 2018a; OPAS; BRASIL, 2017).

A garantia dos direitos sexuais de adolescentes pode promover saúde sexual e interliga as diretrizes para a atenção integral à saúde de adolescente à Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que a partir de seus princípios e diretrizes poderia minimizar os impactos da inexistência de uma PNAISAJ (CAMPOS et al., 2018). A PNPS visa enfrentar os desafios de produção da saúde e promover a qualificação contínua das práticas sanitárias e do sistema de

saúde, ratificando o compromisso do Estado brasileiro em ampliar e qualificar as ações de promoção da saúde nos serviços e na gestão do SUS (BRASIL, 2018).

Sua revisão fortaleceu a necessidade de articulação intersetorial com outras políticas públicas que prezam pela participação social e dos movimentos populares, reconhecendo que o setor saúde, sozinho, é incapaz de enfrentar todos os determinantes e condicionantes da saúde.

A PNPS considera promoção de saúde como:

> um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, que se caracteriza pela articulação e cooperação intrassetorial e intersetorial e pela formação da Rede de Atenção à Saúde, buscando se articular com as demais redes de proteção social, com ampla participação e amplo controle social. Assim, reconhece as demais políticas e tecnologias existentes visando à equidade e à qualidade de vida, com redução de vulnerabilidades e riscos à saúde decorrentes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais [...]. Uma estratégia de produção de saúde que respeita as especificidades e as potencialidades na construção de projetos terapêuticos, de vida e na organização do trabalho em saúde, por meio da escuta qualificada dos trabalhadores e dos usuários, de modo a deslocar a atenção da perspectiva estrita do adoecimento para o acolhimento de suas histórias e condições de vida. (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com Buss et al. (2020), as conceituações de promoção da saúde podem ser reunidas em dois grandes grupos. O primeiro está relacionado a atividades voltadas para a transformação dos comportamentos individuais, direcionadas às famílias e ambientes comunitários. Nesse caso, os programas tendem a concentrar-se em componentes educativos relacionados a riscos comportamentais passíveis de mudanças e sob o controle das pessoas.

O segundo grupo enfatiza o papel protagonista dos determinantes sobre as condições de saúde e está relacionado a variados fatores da vida do sujeito e comunidade, tais como alimentação, habitação e saneamento; condições de trabalho; oportunidades de educação ao longo da vida; ambiente físico; apoio social para famílias e indivíduos; estilo de vida responsável; e cuidados de saúde. As políticas devem garantir condições favoráveis ao desenvolvimento da saúde, por meio de escolhas saudáveis e do reforço à capacidade de ação dos indivíduos e das comunidades (BUSS et al., 2020).

Para que se possa promover saúde, o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais favoráveis à saúde em todas as etapas da vida é de fundamental relevância e deve envolver as instituições, particularmente as de educação e saúde, para que haja o empoderamento das pessoas por meio da aquisição de conhecimentos, acesso a bens e serviços e aumento do poder político dos indivíduos e da comunidade (BUSS et al., 2020).

O processo de revisão da PNPS ampliou as possibilidades de ações, respeitando as singularidades de cada região brasileira. Ainda assim, diante da magnitude do país, persistem

desafios para avançar, especialmente nas articulações intersetoriais, buscando assistir públicos específicos, como adolescentes em suas demandas específicas, que se encaixam em diversos setores, em todas as esferas de governo (MALTA et al., 2016).

A PNPS também traz em seu texto base a necessidade de estabelecer relação com as demais políticas públicas de saúde e menciona a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) entre as principais (BRASIL, 2018). Percebe-se assim uma ampliação do reconhecimento da Educação Popular em busca de uma integralidade mais radical na assistência à saúde, e de uma promoção da saúde que contribua no fortalecimento da democracia e da justiça social (VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2014).

A aprovação da PNEP-SUS, em 2013, após longo caminho de investidas para a sua institucionalização, possibilitou uma construção participativa da integralidade nas ações de saúde, dando base para se confrontar as principais pressões políticas e econômicas que tentam cada vez mais restringir o SUS à oferta de um conjunto restrito de ações de saúde, bem delimitadas, padronizadas, e que tenham um custo razoável diante da resposta de indicadores quantitativos dos níveis de saúde da população (VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2014).

Também como um desdobramento desta política, o Brasil hoje conta com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, com o objetivo de apoiar os diferentes setores em suas ações educativas e formativas, para que possam assumir uma concepção de educação sintonizada com as diferentes realidades e necessidades, com a consequente valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular (BRASIL, 2014; VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2015).

No entanto, essa política não pode cair em generalizações institucionais e deve seguir a leitura da realidade e uma intencionalidade política a ser desenvolvida em cada território, a partir da livre escolha dos(as) trabalhadores(as) de saúde e da população assistida. Para tal, devem orientar-se pela pedagogia freireana, mediante ações educativas para trabalhadores de saúde e seus comunitários, valorizando seus saberes, valores e iniciativas, e enfatizando a pesquisa voltada para compreender as diversas lógicas da cultura e do agir da população (VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2014).

Assim como as demais políticas apresentadas, a PNEP-SUS enfrenta desafios em sua implementação e continuidade, especialmente no cenário político econômico atual. Em contextos de redução do Estado e privatização dos direitos sociais, as políticas públicas contra-hegemônicas, que não alimentam a produção e a reprodução do capitalismo, são as primeiras a sofrer cortes e reajustes econômicos. A ameaça à democracia invisibiliza a PNEP-SUS cada

vez mais institucionalmente, mas ao mesmo tempo desperta nos movimentos populares o potencial de resistência e reação estimulado pela Educação Popular em Saúde (EPS) ao longo dos anos (PEDROSA, 2021).

Um Estado laico e democrático deve estar comprometido com a garantia dos direitos da população, não permitindo que suas ações sejam formuladas nem implantadas a partir de normas e preceitos de determinada religião ou grupo cultural. Permite-se assim que políticas intersetoriais possam ser desenvolvidas, como a integração de saúde e educação, que pode representar uma conquista essencial para a qualidade de vida e a promoção da saúde de adolescentes (CAMPOS et al., 2018; ÁVILA, 2003).

> Uma política pública de saúde comprometida com a promoção integral dos direitos reprodutivos e sexuais representará uma conquista política para a democracia. Fortalecerá o processo de democratização da sociedade brasileira, contribuindo para superar suas heranças autoritárias, patriarcais e homofóbicas. Contribuirá também para alterar os limites impostos pelo Estado à vida privada, e assim contribuirá para uma cidadania que se estende à vida cotidiana. (ÁVILA, 2003, p. 468).

A efetivação dessas políticas públicas no cotidiano das pessoas é essencial para ultrapassar a barreira que nega uma dimensão crucial da vida: a sexualidade. O desenvolvimento de intervenções educativas sobre saúde sexual e reprodutiva que estejam contextualizadas à realidade dos(as) adolescentes, que lhes seja significativa e valorize seus conhecimentos prévios, é uma estratégia fundamental para promover a saúde sexual e reprodutiva e possibilita assumir responsabilidades consigo e com o outro através de escolhas conscientes (CAMPOS et al., 2018).

2.3 EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

A educação em saúde também se constitui como um campo de disputas de projetos de sociedade e visões de mundo que se materializam nas formas de conceber e organizar os discursos e as práticas relativas à educação no campo da saúde. Ao agregar práticas sociais próprias do ser/fazer humano, como a educação, a saúde e o trabalho, consiste num fenômeno historicamente desenvolvido − constituinte, produtor, reprodutor ou transformador das realidades e relações sociais (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008).

Para compreender este percurso histórico que constrói as abordagens de educação em saúde desenvolvidas atualmente, é importante considerar que o cenário político-econômico-social de cada época afeta diretamente a educação em saúde (SILVA et al., 2010). Assim,

orientadas pelas concepções de saúde e de educação em saúde vigentes no século XIX, começam a ser realizadas práticas focadas nas famílias da elite branca brasileira, com o objetivo de europeizar os costumes e urbanizar seus hábitos, transformando o perfil sanitário da antiga família, que passa a adquirir um sentido de privacidade ao se tornar uma instituição conjugal e nuclear (PELICIONI; PELICIONI, 2007; SILVA et al., 2010).

A atenção às outras camadas sociais só se dá ao final desse século e no início do século XX, quando tem início o combate às epidemias, para assegurar a exportação de café. É o momento da chamada "era microbiana" ou "bacteriológica", que começa a ganhar espaço na formação de médicos e nas ações do Estado, tendo como base a higiene e a percepção de que as doenças surgem pela ignorância, descaso e maus hábitos das pessoas.

Este pensamento se associa com as ideias liberais e o capitalismo, que se fortaleceram neste período, exaltando as responsabilidades individuais pela saúde e também as práticas prescritivas, com foco quase exclusivamente nos espaços de circulação de mercadorias (como as estradas e os portos). Esta educação em saúde, apesar de ainda não ter este nome, é desenvolvida de forma militarizada e campanhista, com métodos coercivos impostos pela polícia médica (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008; PELICIONI; PELICIONI, 2007; SILVA et al., 2010).

A partir da segunda década do século XX é que as práticas de educação em saúde ganham contornos mais consistentes com o desenvolvimento da educação sanitária, caracterizada pela transmissão de informações e conhecimento. Apesar de realizada de forma massiva, ainda não contemplava a dimensão histórico-social do processo saúde-doença e reproduzia um modelo de educação que privilegia quem detém um saber científico específico. Assim, as ações de educação em saúde se seguem voltadas para os escolares, com padronização das falas e dos conselhos ao povo, buscando sanear toda uma geração (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008; PELICIONI; PELICIONI, 2007; SILVA et al., 2010).

A crise de caráter político, social e econômico criada pela ditadura militar repercute sobre a condição de saúde e vida das populações, mas também propicia o surgimento de alternativas ao regime à margem da sociedade, baseadas no diálogo com o saber popular. Com o movimento da Reforma Sanitária brasileira, a educação em saúde passa a ser influenciada pelos determinantes sociais da saúde e pelos fundamentos da educação popular de Paulo Freire, propondo, a partir de então, não mais estratégias para a prevenção de doenças, mas sim para a transformação da realidade (REIS et al., 2013; FITTIPALDI et al., 2021).

Neste contexto, o Movimento Sanitário brasileiro, aliado à educação popular em saúde, propõe uma interface entre educação e saúde, constituída com base no pensamento crítico sobre

a realidade. Surge o desenvolvimento da educação em saúde como forma de o ser humano reunir e dispor recursos para intervir e transformar as condições objetivas, visando alcançar a saúde como um direito socialmente conquistado, a partir da atuação individual e coletiva de sujeitos político-sociais (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008; SILVA et al., 2010).

O conceito de educação em saúde não é homogêneo. Pelo contrário, constitui um acirrado campo de disputa, no qual há diferentes concepções, abordagens e enfoques. Destaca-se a abordagem mais tradicional, que se caracteriza como o enfoque preventivo, orientado pelo modelo biomédico e que leva em consideração os comportamentos individuais considerados como fatores de risco para o desenvolvimento de doenças. Tem-se a imposição de padrões de comportamento tidos como mais saudáveis, sem levar em conta subjetividades ou o contexto social em que vivem, transferindo para os indivíduos a responsabilidade pela saúde ou pela doença (STOTZ, 2007; FITTIPALDI et al., 2021).

Stotz (2007) apresenta também o enfoque da escolha informada, baseado na opção esclarecida sobre os riscos à saúde, em que, após a compreensão deles, o indivíduo estaria apto e livre para fazer suas escolhas. Ainda, descreve o enfoque o desenvolvimento pessoal, que procura aprofundar as potencialidades individuais para controlar a própria vida e facilitar a escolha informada. Desconsidera, contudo, as influências externas no processo saúde-doença (FITTIPALDI et al., 2021).

Já no enfoque radical, as condições e a estrutura social são consideradas as causas dos problemas de saúde. Este aborda as transformações das condições geradoras de doenças pela luta política, envolvendo alterações de leis e normas, o que impactará positivamente a saúde da população. Fittipaldi et al. (2021) observam que esse enfoque não considera a dimensão individual dos problemas de saúde.

Dada a complexidade da educação em saúde e em contraposição direta ao modelo tradicional, Stotz (2007) propõe um novo enfoque: a Educação Popular em Saúde (EPS). Esta, além de permitir a inclusão de novos atores no campo da saúde, fortalecendo a organização popular, permite também que as equipes de saúde ampliem suas práticas, dialogando com o saber popular. Toma como ponto de partida os saberes prévios dos indivíduos, fundamentais para que consigam superar, em diversas ocasiões, situações de muita adversidade. A educação popular faz, dessa forma, uma aposta pedagógica na ampliação progressiva da análise crítica da realidade por parte dos coletivos, desde que eles sejam, por meio do exercício da participação popular, produtores de sua própria história (GOMES; MERHY, 2011).

Com a constituição do SUS, orientado pelos princípios da Reforma Sanitária brasileira, a Educação Popular em Saúde foi institucionalizada como uma potente estratégia para

promover saúde e mudar a realidade das pessoas (VASCONCELOS, 2001; PEDROSA, 2020). A EPS vem se configurando como uma teoria do trabalho social em saúde com princípios éticos, teóricos e metodológicos. Apesar de nortear muitas práticas de educação em saúde por todo o país, continua a enfrentar desafios éticos e políticos a cada nova crise, como as atuais ondas do ultraliberalismo e do ultraconservadorismo, por pautar um agir que busca a humanização, a emancipação e a transformação social através do diálogo e do compartilhamento de conhecimentos (CRUZ et al., 2020).

Embora não seja o foco deste trabalho, é importante ressaltar que atualmente uma perspectiva que vem ganhando espaço na educação em saúde, principalmente após a 9ª Conferência global sobre Promoção de Saúde em Xangai em 2016, é a chamada alfabetização em saúde (*health literacy*), que corresponde aos conhecimentos e competências dos indivíduos para atender às complexas demandas de saúde na sociedade moderna. É a partir dela que as pessoas vão obter, processar e interpretar informações básicas em saúde, contextualizando a própria saúde, a da família e da comunidade, entendendo que fatores as influenciam e sabendo que decisões adequadas tomar a partir daí (QUEMELO et al., 2017; SØRENSEN et al., 2012; WHO, 2016).

Sørensen et al. (2012), ao descreverem seu modelo conceitual de alfabetização em saúde, identificam 12 dimensões referentes ao processamento de informações em saúde que podem impactar nos resultados em saúde. Essas dimensões se referem às competências relacionadas ao acesso e à obtenção de informações relevantes para a saúde, à compreensão, à avaliação e crítica à aplicação, e ao uso destas informações em saúde integradas aos domínios da atenção à saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde.

No universo da educação em saúde, a educação sexual e reprodutiva segue um percurso histórico semelhante. No entanto, é importante destacar marcos como o caráter alienante e moralista que esta prática possuía no contexto escolar até o século XIX, disciplinando os corpos adolescentes, a fim de evitar atividades permeadas pelo prazer, desejo e o sexo em si, mormente porque se davam num contexto escolar religioso (GARZÓN, 2019).

Ao final do século XIX, com o avanço das ciências biológicas e médica, os problemas de saúde sexual e reprodutiva, como a maior detecção de casos de ISTs e abortos clandestinos entre adolescentes, fortaleceram a noção do sexo como um perigo para sociedade e, consequentemente, as práticas moralistas alinhadas ao campanhismo higienista, que buscavam resolvê-los a partir da abstinência e da culpabilização das pessoas, por meio da mídia e da divulgação de produções científicas (GARZÓN, 2019).

A partir do século XX, a academia passou a se interessar cada vez mais pela educação sexual. Já na I Conferência Nacional de Educação, o assunto foi debatido para estabelecer conteúdo e local onde essa deveria ser desenvolvida. Esse debate seguiu o contexto político e econômico da industrialização e do capitalismo em forte ascensão, reforçando o caráter heteronormativo e higienista para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Assim, até a chegada da ditadura militar, diversos programas de educação sexual formam inseridos nos currículos escolares, porém com foco nos aspectos biológicos e nos comportamentos desviantes a serem evitados (GARZÓN, 2019).

Com o golpe militar, a partir dos anos 60 o que se viu no Brasil foi uma suspensão dos programas existentes, com punição, perseguição, expulsão e processo judicial de professores e diretores que insistiam em ações de educação sexual, tidas pelo governo militar como imorais, irresponsáveis e inúteis. A repressão das ditaduras militares na América Latina neste período despertou os movimentos sociais também para a criação de propostas libertárias de educação sexual, como os implantados pela Secretaria de Educação de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire. No entanto, estas acabaram sendo sufocadas por se desenvolverem no mesmo período em que a epidemia de HIV passa a assustar o mundo, a partir das escolhas tomadas pelo governo brasileiro em reproduzir formas de prevenção estadunidenses pouco eficazes (GARZÓN, 2019).

Ainda assim, observa-se nesse período uma maior abertura e estímulo para discutir e ampliar o tema. Este debate fortalece a ideia de que o contexto escolar e comunitário é o mais apropriado para o desenvolvimento de ações. Contudo, a maioria das propostas implantadas desde então tem caráter pontual e foi interrompida nas mudanças de gestão, estando submetidas às políticas de governo e não de Estado (GARZÓN, 2019).

A escola configura-se como espaço privilegiado para desenvolver ações de educação em saúde com adolescentes e jovens, já que agrega grande parte destes em determinada localidade e é um ambiente de socialização, formação e informação propício, onde estes(as) passam grande parte de seu tempo. É possível observar menção sobre a educação sexual como temática transversal proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. Já para o ensino médio não existe nada específico, apenas uma abordagem sucinta em uma parte complementar aos PCNs. É importante destacar que a temática descrita nos PCNs é a “orientação sexual”, referindo-se ao termo enquanto ato de propor um espaço de discussão sobre a sexualidade, e não ao direcionamento das relações e à atração por parceiros(as) (OPAS; BRASIL, 2017; PALMA et al., 2015).

Ressalta-se ainda que a sexualidade abordada nos temas transversais em palestras ou inseridas em disciplinas normalmente é tratada do ponto de vista do problema, como a gravidez na adolescência, as IST/HIV/Aids e a orientação sexual, e não sob a ótica dos direitos, vivência saudável da sexualidade, nem de gênero (OPAS; BRASIL, 2017).

A relação intersetorial proposta pelo Programa de Saúde na Escola (PSE) visa minimizar esses desafios e por isso propõe, em seu componente de promoção à saúde e prevenção de agravos, ações de educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das IST/Aids e hepatites virais no cotidiano da escola. Recomenda ainda que se utilize a metodologia de educação por pares, valorizando os(as) adolescentes como protagonistas na defesa dos direitos humanos e da saúde (BRASIL, 2011).

A educação sexual e reprodutiva visa explicitamente habilitar os(as) adolescentes, especialmente os(as) mais vulnerabilizados(as), a verem a si mesmos(as) e aos(às) outros(as) como membros iguais em seus relacionamentos afetivo-sexuais, capazes de proteger sua própria saúde, e como capazes de se envolver ativamente na sociedade. Em resposta às necessidades destes(as) por informações e habilidades para promover e proteger a sua SSR e a sua vida, uma série de medidas devem ser desenvolvidas para estabelecer uma estrutura política para os programas de educação sexual que se configuram como parte da solução a essas questões (HABERLAND; ROGOW, 2015; KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007).

Chandra-Mouli, Lane e Wong (2015) apontam em sua revisão da literatura intervenções e mecanismos de intervenção que demonstraram melhorar a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, mas argumentam que algumas destas se mostraram ineficazes. As intervenções ineficazes e as formas ineficazes de desenvolvê-las continuam a ser generalizadas, e as intervenções que demonstraram ser eficazes são frequentemente realizadas ineficazmente. Consequentemente, os recursos humanos e financeiros acabam sendo aplicados sem resultados positivos, e investimentos em políticas e programas de promoção de saúde sexual e reprodutiva para adolescentes são questionados. As autoras destacam que investimentos devem ser feitos em intervenções destinadas a múltiplos resultados (saúde, sociais e acadêmicos) (CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015).

Haberland e Rogow (2015) advertem que programas baseados apenas em abstinência sexual não se mostraram eficazes e ainda assim permanecem fortes em diversos países. No estudo com 14 países realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), pelo menos metade dos países teve programas baseados na abstinência.

Muitas pesquisas e abordagens padrão para melhorar a saúde do adolescente, principalmente as americanas, concentraram-se na promoção da saúde, prevenção e tratamento

de “comportamentos problemáticos” ou “comportamentos de risco”, muitas vezes com foco em investigar ou intervir sobre um único comportamento, como abstinência, atraso na iniciação sexual ou uso de preservativo/contraceptivo. Nestas intervenções focalizadas, a sexualidade é abordada sob uma perspectiva biológica e reprodutiva que vem sendo criticada; é necessária uma maior consideração sobre as vulnerabilidades ligadas à sexualidade e uma melhor compreensão da sobreposição de preditores em muitos comportamentos (CARDONA-CARDONA et al., 2017; CHANDRA-MOULI; LANE; WONG, 2015; HABERLAND; ROGOW, 2015; KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007; MASON-JONES et al., 2016).

Já programas mais abrangentes, porém que ignoraram gênero e poder, incluindo alguns currículos amplamente utilizados e adaptados, relataram uma mudança no resultado comportamental, mas a maioria não demonstrou um impacto significativo na gravidez ou nas ISTs. Por outro lado, programas como o projeto Horizons, baseado na teoria de gênero e poder e na teoria cognitiva social, enfatizou o orgulho étnico e de gênero, conhecimento sobre HIV, comunicação, habilidades de uso de preservativos e relacionamentos saudáveis. Essa intervenção resultou em um risco 35% menor de adquirir clamídia e no aumento no uso de preservativo entre os participantes do programa, além de encontrar declínios no uso autorrelatado de violência física entre homens, como efeito indireto (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Outro destaque vai para um programa queniano direcionado para aumentar a compreensão das meninas sobre os riscos do sexo entre gerações, que usou métodos de pensamento crítico e interativo para destacar as taxas significativamente mais altas de HIV entre homens mais velhos e as implicações dos relacionamentos com homens mais velhos que as sustentassem. Essa intervenção é particularmente notável por ter reduzido a gravidez em 28%, encontrado uma redução no sexo intergeracional e ter sido baseada na escola. Da mesma forma, o currículo orientado para gênero e capacitação “Stepping Stones”, na África do Sul, resultou em uma redução de 33% na incidência do vírus do herpes simplex 2 e uma redução de violência por parceiro íntimo (HABERLAND; ROGOW, 2015)

Cardona-Cardona et al. (2017), ao realizarem uma revisão sistemática sobre os programas de intervenção para prevenir a infecção por HIV em adolescentes e jovens, demonstraram que as variáveis que obtiveram um efeito positivo foram o conhecimento, a percepção de risco, a autoeficácia, as atitudes e o uso correto do preservativo. Entretanto, os estudos reportaram ter maior impacto nas variáveis associadas ao conhecimento sobre sexualidade e o HIV, do que nas práticas sexuais preventivas desta população. Por esta razão, estes mesmos estudos propõem que, para que as intervenções sejam bem-sucedidas, deve-se

incluir a formação de novos conhecimentos e habilidades, assim como o desenvolvimento de conteúdos relacionados com a regulação emocional, o projeto de vida, os direitos sexuais e reprodutivos e as autopercepções dos participantes (CARDONA-CARDONA et al., 2017).

Dado o forte efeito que gênero e poder têm nos resultados de SSR, os programas que abordam estas questões têm uma probabilidade significativamente maior de demonstrar efeitos positivos significativos nos resultados de saúde do que aqueles que ignoram gênero e poder. Propostas inovadoras que tiveram um impacto significativo na população conseguiram estabelecer relações horizontais nas quais se promovia a interação e o intercâmbio de ideias entre adolescentes e quem dirigia a intervenção, com o fim de promover a participação ativa e a criação de estratégias pessoais (CARDONA-CARDONA et al., 2017; HABERLAND; ROGOW, 2015).

Estudiosos e defensores da SSR têm intensificado as discussões em torno da educação sexual cada vez mais estruturadas de maneira mais ampla e integral, adotando abordagens abrangentes baseadas em promoção positiva da saúde sexual e desenvolvimento da juventude, indo além do foco limitado na gravidez e na prevenção de doenças. Um modelo emergente é a abordagem baseada em direitos, que busca unificar questões de sexualidade, direitos humanos e gênero para promover o desenvolvimento sexual saudável (CONSTANTINE et al., 2015).

A Comissão de População e Desenvolvimento das Nações Unidas reafirmou essa perspectiva principalmente na última década, aprovando resoluções que sugerem aos governantes a oferta de Educação Integral em Sexualidade (EIS) a adolescentes e jovens, não apenas sobre sexualidade humana e SSR, mas também sobre igualdade de gênero e direitos humanos, para permitir que negociem positiva e responsavelmente sobre a sua sexualidade (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Mais especificamente, a abordagem baseada em direitos, que norteará este estudo, é guiada pelo reconhecimento dos direitos fundamentais dos(as) adolescentes às informações e serviços de saúde sexual, autodeterminação e não discriminação, que também são essenciais para a garantia de direitos sexuais e reprodutivos. Esta perspectiva expande os objetivos da educação sexual para além da prevenção de doenças e gravidez, incluindo sexualidade saudável, empoderamento e até engajamento social, bem como incorpora conteúdo curricular relacionado às questões contextuais mais amplas que afetam a vida sexual dos(as) adolescentes, como normas culturais e de gênero, relações de poder e orientação sexual.

Esse modelo de educação sexual vem sendo recomendado por numerosos(as) pesquisadores(as) e profissionais, além de diversas agências internacionais, como o UNFPA e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Federação

Internacional de Planejamento Familiar (IPPF), o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (Unaids) e a OMS (CONSTANTINE et al., 2015; HABERLAND; ROGOW, 2015).

As evidências preliminares sugerem que os esforços para abordar questões sociais subjacentes podem compensar múltiplos resultados inter-relacionados. Apesar de as normas de gênero serem um fator basilar para uma série de resultados, são necessárias mais pesquisas para demonstrar se os programas de EIS focados no empoderamento podem fornecer um caminho para alcançá-los (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Embora essas descobertas pareçam encorajadoras à primeira vista, uma análise mais profunda sugere espaço para melhorias. Para sanar as lacunas nas evidências, Haberland e Rogow (2015) recomendam, entre outras agendas de pesquisa: ampliar os indicadores para incluir também fatores contextuais como poder nas relações sexuais, contexto do sexo, ambiente escolar, assédio e outras variáveis que refletem os múltiplos fatores que influenciam na vulnerabilidade sexual e indicam quais são as implicações para as intervenções; realizar avaliações rigorosas projetadas para identificar "características-chave" de programas eficazes e que reconheçam os múltiplos fatores contextuais que influenciam as vulnerabilidades individuais dos(as) adolescentes; apoiar estudos longitudinais de várias vertentes que examinem os resultados da Educação Integral em Sexualidade de nível primário que enfatize gênero e direitos humanos; e documentar a implementação de intervenções, para melhoria do programa, interpretação dos resultados do estudo, bem como para fornecer detalhes adequados nas redações do estudo.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE E A PEDAGOGIA PAULO FREIRE

O UNFPA, guiado pelos acordos e normas técnicas internacionais, define a EIS como um processo de ensino e aprendizagem baseado em currículos, pautado por direitos humanos e gênero, que considera os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade, para possibilitar que crianças, adolescentes e jovens adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam desenvolver uma visão positiva da sexualidade. Esta pode ser realizada dentro e fora da escola, integrada às disciplinas curriculares ou como atividade extracurricular.

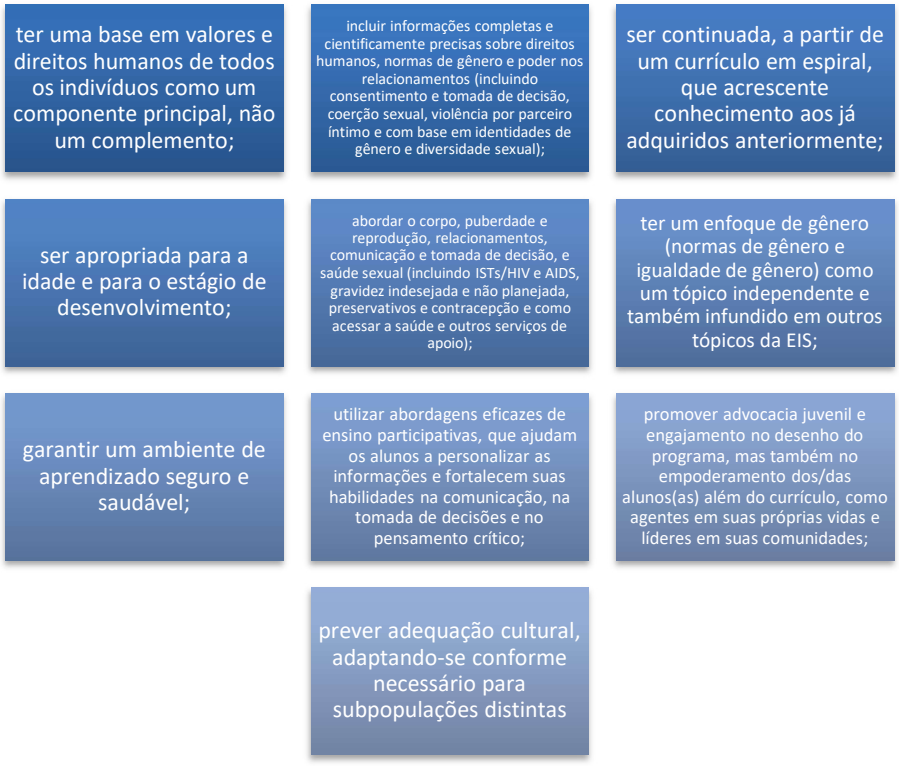
Por considerar uma perspectiva integral da sexualidade e do comportamento sexual, busca avançar para além das discussões e resultados de prevenção da gravidez e ISTs, possibilitando desenvolver autonomia para garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais, afetivos e sexuais com respeito e igualdade; considerar

como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (UNESCO, 2019; UNFPA, 2014).

Os programas de EIS, perspectiva adotada neste estudo, devem aspirar a seis princípios básicos, a saber: respeito pelos direitos humanos e diversidade e afirmação do direito à educação sexual; pensamento crítico, promovendo a participação dos jovens nas tomadas de decisão e fortalecendo as suas capacidades de cidadania; promoção de normas e atitudes que promovam a igualdade e inclusão de gênero; luta contra as vulnerabilidades e a exclusão; participação local e relevância cultural; uma abordagem da sexualidade centrada no ciclo de vida (UNFPA, 2015).

Para serem consideradas baseadas em EIS, as intervenções devem seguir diretrizes operacionais como:

FIGURA 2 − DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE



FONTE: ADAPTADO DE HABERLAND; ROGOW, 2015; UNESCO, 2019; UNFPA, 2014.

O componente de avaliação e monitoramento dos programas de EIS é um dos aspectos relevantes para garantir a qualidade dos processos educativos e seu impacto na vida da população assistida. É essencial também para identificar as novas metodologias empregadas especialmente ao adaptar os currículos a vários grupos de idade e culturas específicas. As avaliações devem contemplar as diversas etapas do processo educativo, desde uma avaliação

diagnóstica que norteie seu planejamento e implementação, a avaliações formativas das atividades, avaliações de processo e resultados a curto e longo prazo, e também o impacto nas metas globais estabelecidas (UNFPA, 2015).

O UNFPA recomenda ainda que o monitoramento e a avaliação dos programas revisem de forma contínua o número de participantes, as características demográficas dos(as) estudantes, o treinamento dos professores, as metodologias utilizadas e as intervenções realizadas. Devem incluir também observações na sala de aula, entrevistas com participantes sobre os métodos pedagógicos utilizados, o rigor ao conteúdo curricular, as percepções dos(as) estudantes quanto à experiência de aprendizagem, e a segurança do ambiente de aprendizagem (UNFPA, 2015).

O investimento no protagonismo e na identificação de lideranças juvenis, a criação de espaços seguros que forneçam regras básicas e consciência intercultural para garantir que todas as vozes possam participar do processo, fazer recomendações e compartilhar experiências, estabelecer relacionamento com lideranças políticas e acadêmicas locais que ajudem adolescentes e jovens a navegar nas estruturas e processos políticos e investigativos, e desenvolver recursos para assimilar o aprendizado adquirido durante essas atividades são recomendações importantes para a participação e a colaboração desta população nas avaliações e pesquisas (UNFPA, 2015).

Diante da diversidade de orientações teóricas em que os programas de Educação Integral em Sexualidade podem se basear, é importante destacar que os currículos mais convencionais de EIS geralmente se lastreiam numa teoria de mudança de comportamento (como aprendizado social ou teoria cognitiva social). Esta sustenta que as pessoas aprendem observando outras. Os currículos baseados nessas teorias enfatizam situações de aprendizado, como dramatizações ou o que os colegas praticam, e são considerados mais propensos a levar a mudanças de comportamento. Eles também podem basear-se na teoria das normas sociais, na ideia de que o comportamento pode ser alterado, ajudando os alunos a entender que suas percepções sobre a atividade e as atitudes sexuais de seus colegas podem ser imprecisas (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Cardona-Cardona et al. (2017), em sua revisão sistemática de programas abrangentes que abordam HIV, apontaram que nem todos se pautaram por direitos e gênero, perspectiva mais recente da EIS. Ainda assim, observaram que 19 das 24 intervenções revisadas propuseram intervenções baseadas em referenciais teóricos definidos. Os estudos reportam a importância de integrar modelos teóricos aceitos por comunidades científicas para a estruturação de programas integrais, abrangentes, bem-sucedidos e que respondam às

necessidades específicas das populações a que se destinam. Os estudos analisados utilizaram os seguintes modelos teóricos: a Teoria Social Cognitiva, o Modelo de Habilidades de Comportamento-Informação-Motivação, a Teoria de Gênero e Poder, a Teoria de Ação Razão e o Modelo de Crenças em Saúde. Além dessas, as revisões de Kirby, Laris e Rolleri (2007) e Mason-Jones et al. (2016) também encontraram programas que se basearam na teoria da ação racional e na teoria do comportamento planejado.

O modelo que Cardona-Cardona et al. (2017) destacaram como o mais referenciado foi o da Teoria Social Cognitiva, proposto por Bandura, a fim de explicar os comportamentos humanos a partir da relação entre fatores cognitivos, afetivos e biológicos do indivíduo com seu ambiente circundante. Os estudos que utilizaram essa teoria destacaram os componentes informativos (para aquisição dos conhecimentos sobre os riscos em saúde), as habilidades sociais e a autorregulação (assegurar que os conhecimentos adquiridos na intervenção sejam levados à prática), aumento da resiliência e a autoeficácia no uso do preservativo, levando em consideração a construção de redes de apoio, que se convertam em fontes de informação confiáveis e de acompanhamento (CARDONA-CARDONA et al., 2017).

Os programas de EIS que enfatizam o empoderamento podem incorporar essas abordagens teóricas citadas, pois reconhecem que o conhecimento também confere algum poder, mas também vão além delas. Por exemplo, implícita ou explicitamente, esses currículos abrangem a teoria feminista; esta prevê a compreensão de como a desigualdade de gênero é construída socialmente, permitindo uma reflexão pessoal e crítica sobre as normas de gênero e levando a diferentes decisões e comportamentos. A teoria feminista, como a Teoria de Gênero e Poder, ajuda os(as) alunos(as) a entenderem as origens das percepções equivocadas dos colegas e a criticar essas normas (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Abordagens de empoderamento da EIS também tendem a basear-se na teoria freireana de que a educação pode (e deve) possibilitar aos(às) alunos(as) reconhecer como as desigualdades sociais dão origem aos problemas que as pessoas experimentam como indivíduos. Essa teoria dá ênfase nas abordagens de ensino que levam os(as) educandos(as) a questionar as normas vigentes por meio do pensamento crítico e da análise sobre seu contexto social. O objetivo é que, à medida que os alunos adotem atitudes e relacionamentos mais igualitários, explicitem comportamentos diferentes e se sintam habilitados a aplicar seus princípios e valores em ações, obtendo melhores resultados em saúde sexual (HABERLAND; ROGOW, 2015).

Para Freire (2011b), assim como na EIS, a educação não se restringe aos espaços e horários formais; esta é ampla e se desenvolve nos diversos lugares onde a vida acontece, a

partir da curiosidade e da esperançosa busca do ser humano. É essencial que enquanto processo constante de criação do conhecimento, conduza tanto educadores quanto educandos à tomada de consciência, para que percebam as situações que os desumanizam e busquem transformar esta realidade. A prática educativa, como ação político-cultural, não preza pela transferência de conhecimento, mas propõe a criação de possibilidades para a sua construção entre todos envolvidos ao se reconhecerem sujeitos deste processo. Assim, aquele(a) que ensina aprende ao ensinar e aquele(a) que aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011b).

Baseando-se em pressupostos libertadores, a Pedagogia de Paulo Freire se apresenta como possibilidade de superação das práticas de dominação e opressão, por conceber a educação como manifestação exclusivamente humana que deve estar comprometida com a humanização e compreender o ser humano como histórico e dotado de historicidade, inacabado, inconcluso, mas também consciente de seu inacabamento. Nesta busca, possui também a vocação ontológica de se humanizar e é capaz de perceber as contradições em que se encontra e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2011a).

Logo, esses não são meros corpos “vazios”, disponíveis para o mundo “encher” de conteúdo, mas sim seres problematizadores de si e de suas relações com o mundo. A educação problematizadora dá-se num processo de esforço permanente, em que os seres humanos, ao agir criticamente, percebem como são no mundo em que vivem (FREIRE, 2011a).

Assim, é possível pleitear um empoderar-se também pela sexualidade para a promoção da saúde e a transformação da realidade de quem estiver envolvido(a) numa prática dialógica de educação em sexualidade. Ao buscar a humanização, a educação sexual não pode dispensar a ética e a dialogicidade, pois só assim é possível ir além da aproximação da escola com o mundo e denunciar uma realidade opressora, desumanizante. Ao resgatar as visões de mundo dos sujeitos, é possível colocar a realidade existencial da sexualidade como um problema que exige resposta e ação reflexiva (DEMARTINI; SILVA, 2016).

Freire (2011a) define o diálogo como o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, não se esgotando na relação eu-tu e sendo o caminho em que estes se significam enquanto humanos. A dialogicidade é a essência da educação e se desenvolve a partir das duas dimensões da práxis, ação e reflexão, que por serem solidárias não podem ser dicotomizadas, para que possibilitem formas autênticas de pensar e agir. Esta matriz crítica permite uma continuidade da criticidade no sentido da humanização e a consequente transformação da realidade.

> É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2011b, p. 95-96).

Ao apresentar os fundamentos da educação dialógica, Freire (2011b) considera o amor ao mundo e aos seres humanos, a humildade, a fé, a esperança e o pensar verdadeiro/certo. O amor é apresentado como compromisso com aqueles(as) em situação de opressão e em busca da humanização, enquanto ato de coragem e libertação que gera novos atos libertadores e possibilita que estes(as) possam pronunciar seu mundo. Assim, é indispensável ao educador-educando uma amorosidade aos educandos-educadores, com quem se compromete no processo educativo (FREIRE, 2011a; 2011b).

Já a humildade diz respeito ao potencial de reconhecer-se igual aos outros, mesmo com muitas diferenças, reconhecer-se no outro, sem alienar as pessoas à ignorância, ou de forma arrogante subjugar o saber dos demais, ou ainda, de modo autossuficiente, temer revelar o próprio desconhecimento. Compreende que a pronúncia do mundo não está restrita a poucos ou a sábios, pois não há diálogo ou encontro quando uma das partes mantém-se em postura autossuficiente e arrogante (FREIRE, 2011a).

A fé enquanto fundamento do diálogo não é ingênua; corresponde à crença no potencial humano de ser mais, de modificar a si e ao mundo, num constante ato consciente de criar e recriar. Sua existência deve anteceder ao diálogo e possibilita que a confiança se instaure a partir dele; esta "implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos" (FREIRE, 2011b, p. 113).

Para Freire, importa ainda para o diálogo a busca constante do ser humano que existe na esperança ativa de lutar, fazer e agir, e não no ato imóvel de esperar. Essa ação, para que seja um ato consciente, depende da reflexão que vem do pensar crítico, o pensar verdadeiro, essencial ao diálogo. Esse pensar não separa o humano do mundo e vice-versa, percebendo a realidade enquanto processo histórico e possível para transformar no caminho da humanização; opõe-se ao pensar ingênuo, que se acomoda ao que impera no presente (FREIRE, 2011a).

O diálogo freireano apresenta-se como uma maneira pedagógica de ler e reescrever as histórias de vida, podendo subsidiar uma prática de educação sexual libertadora, emancipatória

e humanizadora, comprometida com uma transformação sociocultural ética, estética, política e epistemologicamente coerente (DEMARTINI; SILVA, 2016).

Demartini (2015), ao articular em seu estudo Paulo Freire e Herbert Marcuse, propõe uma educação sexual humanizadora e enumera algumas características que considera fundamentais: o resgate da visão em totalidade do fenômeno da sexualidade, adotando a historicidade de sua construção; a reconquista da atividade criativa, estética e política do educador e do educando, mediada pelo diálogo; a compreensão do conhecimento epistemologicamente situado como uma pulsão capaz de transformar a realidade concreta; o posicionamento do educador e do educando como sujeitos do processo formativo e não meros objetos passivos; a superação de metodologias desenvolvidas e pautadas pela racionalidade da dominação, normalmente opressoras; a possibilidade que a educação sexual apresenta como um espaço de resistência a uma ordem opressora, produtora da objetificação dos corpos e coisificação das pessoas, logo desumanizante (DEMARTINI, 2015).

O estudo de Campos et al. (2018) demonstra que os(as) adolescentes querem dialogar sobre temas relacionados à própria vida, às suas vivências amorosas e relacionais. O desenvolvimento de uma educação em sexualidade dialógica contempla estes aspectos afetivos, indo além dos objetivos cognitivos de práticas educativas convencionais, por se propor a estabelecer um diálogo criativo e crítico entre os conhecimentos científicos e os saberes de todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos de ensino-aprendizagem e saúde-doença.

Atuar no contexto escolar a partir de círculos de cultura é relevante para desenvolver ações de educação em saúde sobre a sexualidade e a prevenção de IST com adolescentes, por partir das demandas, necessidades e concepções do grupo e propiciar a construção de conhecimento crítico que amplia o potencial de reconhecer situações de riscos que prejudicam a qualidade de vida, além de levar o público-alvo à reflexão sobre suas condutas (BEZERRA et al., 2011).

Monteiro et al. (2018), ao analisarem as contribuições de um jogo sério para ações educativas subsidiadas pelo referencial de Paulo Freire no campo da educação em saúde sexual e reprodutiva com adolescentes, observaram que ao acessar situações-limite através de um jogo que possibilite a problematização e o diálogo, os(as) adolescentes puderam refletir e desconstruir concepções que os expõem a vulnerabilidades e riscos na saúde sexual e reprodutiva. Eles(as) desenvolveram a criticidade de forma crescente ao longo do jogo, principalmente nas temáticas de gênero e métodos contraceptivos, optando por ações que refletiam atitudes mais críticas e saudáveis.

As autoras apontam que esta experiência possibilitou o avanço dos(as) adolescentes de uma visão ingênua para uma leitura mais aprofundada de sua realidade e a consequente identificação de outras atitudes possíveis ante elas, não percebidas anteriormente, o que Paulo Freire (2011c) compreende como descoberta de inéditos viáveis.

Uma educação em sexualidade que se proponha a ser emancipatória e humanizadora deve ser o foco para a garantia dos direitos sexuais de adolescentes, porquanto visa conduzir à construção de conhecimentos significativos e transformadores. É uma perspectiva pedagógica que engloba aspectos cognitivos e afetivos, conscientes e inconscientes, ditos e não ditos; propicia escuta e diálogo, dando voz às dores, prazeres, medos e alegrias de adolescentes em suas relações afetivas e sexuais. Respeita a autonomia dos sujeitos, permitindo uma releitura e a ressignificação do mundo, e consequentemente uma reflexão crítica sobre a própria vida, evitando ações prejudiciais à saúde sexual e integral (CAMPOS et al., 2018).

No Quadro 1, traçam-se paralelos dos construtos de Freire com as orientações estabelecidas para EIS, a fim de encontrar pontos de conexão que permitam o diálogo entre eles. Assim, sistematizam-se concepções e princípios importantes da Pedagogia Paulo Freire e da EIS. Estes aspectos nortearão o presente estudo tanto teórica quanto metodologicamente.

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS IMPORTANTES DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE E DA EIS

Concepções e Princípios	Pedagogia Paulo Freire	Educação Integral em Sexualidade
Concepção de Sujeito / Adolescente	Histórico e dotado de historicidade, inacabado, inconcluso, consciente de seu inacabamento	Sujeito de direitos, protagonista da própria vida
Papel do Educador	Problematizador da realidade com educandos, aprender enquanto ensinar	Ter segurança, compromisso e os recursos para ensinar as questões mais complexas da sexualidade e da SSR; utilizar métodos ativos e participativos de aprendizagem; utilizar linguagem do cotidiano
Papel do Educando	Sujeito do processo, crítico e reflexivo, criador de inéditos viáveis, ensina enquanto aprende, busca a humanização	Participação ativa nos processos de aprendizagem; educadores de seus pares
Relação Educador/ Educando	Dialógica, horizontal	Respeito mútuo; valorização mútua dos conhecimentos; confiança,

		segurança, franqueza, acesso, não julgamento, sigilosa
Ambiente da educação	Extrapola a escola (apesar de incluí-la) e acontece na vida cotidiana	Escolas (curricular ou extracurricular), grupos comunitários, igrejas
Princípios / Fundamentos	Diálogo – a amorosidade, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensar certo	Respeito pelos direitos humanos; direito à educação sexual; pensamento crítico; promoção da igualdade de gênero; luta contra as vulnerabilidades e a exclusão; participação local e relevância cultural; uma abordagem da sexualidade centrada no ciclo de vida
Finalidade	Humanização	Garantir saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA

Como anunciado na introdução desta tese, apresenta-se aqui com maior detalhamento a aproximação inicial ao campo de pesquisa, visto que vivenciei este território e sua dinâmica desde a nossa inserção profissional no Nasf desta localidade, em 2012. É relevante para este estudo historiar um pouco mais os caminhos que nos trouxeram até aqui. Produzi este tópico a partir dos relatos, conversas e observações da comunidade, da escola e com as pessoas que dão vida a este território, em especial aquelas que compõem a comunidade escolar e o serviço de saúde.

No início de 2013, aproximei-me deste território como gestora do Nasf responsável por planejar e pactuar a entrada da equipe que apoiaria as duas eSF já atuantes. O discurso dos profissionais de saúde e os dados epidemiológicos a época apresentavam uma comunidade predominantemente jovem, negra, pobre, com escolaridade fundamental e média, trabalhando informalmente, com um forte histórico de lutas por moradia, grande produção cultural, sofrendo com problemas de saneamento básico, doenças infecciosas, doenças crônicas não transmissíveis e problemas psicossociais.

O Nasf para este território foi estruturado contando com categorias de saúde que pudessem responder especialmente às demandas apresentadas. Assim, em 2014, duas psicólogas, duas terapeutas ocupacionais, uma assistente social, uma nutricionista e uma fisioterapeuta se somaram às eSF no cuidado integral à saúde. No entanto, só em 2016, pude oficialmente retornar do cargo de gestão para a assistência e me tornar a 2ª terapeuta ocupacional, completando esta equipe.

Encontro então uma equipe bem estabelecida no território, com bons vínculos, mas que passava por um processo de renovação de metade de suas componentes, mantendo as categorias profissionais já citadas. Retomamos assim o processo de territorialização, somando esforços principalmente com os(as) ACS que passavam por uma qualificação profissional, na busca de propor novas formas de cuidado que fossem significativas para a comunidade. Entre as demandas que surgiam nas discussões sobre o território e no planejamento das ações, sempre se destacavam a ausência de adolescentes na USF, a baixa assistência a este público e a percepção dos(as) adolescentes de que a USF era um espaço para pessoas doentes e velhas.

Percebemos assim a necessidade de estreitar os vínculos e ampliar a assistência para além dos muros da USF e das ações programáticas. Foi preciso ir até os(as) adolescentes nos diversos equipamentos sociais e espaços comunitários que frequentavam. Numa comunidade

com escassez de praças e espaços de lazer, o ISR e as escolas se apresentaram como os lugares na comunidade para acessar um maior número de adolescentes e jovens.

Neste cenário, buscamos em 2017 estabelecer parcerias intersetoriais com a educação, propondo atividades de promoção da saúde no ambiente escolar. A gestão da época foi receptiva à ideia, porém preferia escolher as temáticas a serem abordadas e as turmas que deveriam participar. Iniciamos então uma rodada de debates com os 1os anos do ensino médio sobre valorização da vida, já que a direção havia solicitado a temática de prevenção ao suicídio.

Já no primeiro dia de atividades, fomos procuradas pelo grêmio estudantil, queixando-se de que já haviam solicitado nossa presença na escola diversas vezes, inclusive via ofício, mas quando chegamos não era para falar dos assuntos que eles queriam. Percebemos assim que existiam algumas barreiras de comunicação, já que essas solicitações não tinham chegado até nós. Aproveitamos a oportunidade e observamos que o maior interesse à época era discutir temáticas relacionadas às relações afetivas e sexuais, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e violência de gênero.

Estes temas também correspondiam aos apontados por professores, atores sociais e eSF. Assim, iniciamos a busca por novas parcerias, na tentativa de aprofundar nossos conhecimentos sobre estes assuntos, assim como de possíveis métodos e técnicas que subsidiassem o trabalho de educação em saúde com adolescentes no ambiente escolar. É neste contexto que estabelecemos a parceria NEPVIAS-UFPE, e que surgem o desejo e os primeiros apontamentos necessários a esta pesquisa.

Ao retornarmos à escola em 2018, encontramos uma nova gestão aberta ao diálogo e à criação de novas possibilidades no espaço escolar. Disposta a ouvir, engajada em reformular a relação dos(as) estudantes com a escola, incentivando-nos a vivenciar a escola não apenas durante as atividades de saúde, mas concordando entusiasmadamente em implementar o projeto de Extensão BrincanTO − Terapia Ocupacional de promoção de saúde na adolescência, vinculado ao NEPVIAS-UFPE, que contava com a participação da equipe Nasf, ACS, professora de Terapia Ocupacional, estudantes de graduação, residentes em saúde, alunos(as) da escola e professores da escola interessados nas atividades.

Desenvolvemos atividades de educação em saúde sexual e reprodutiva durante dez encontros com cada turma do ensino médio, de frequência semanal, utilizando jogos educativos elaborados a partir da pedagogia freireana. A proposta foi apresentada para os(as) estudantes, a ver se correspondiam às suas expectativas em conteúdo e formato, pois considerávamos que para a participação nos encontros, a disponibilidade, o pertencimento e o desejo em participar se faziam necessários.

Os jogos educativos eram desenvolvidos a partir de materiais físicos, como dados, roletas, imagens e tarjetas, bem como de materiais digitais, como jogos eletrônicos, provenientes de pesquisas anteriores do NEPIVIAS-UFPE. Estes possibilitaram a problematização das seguintes temáticas: corpo humano, sexualidade, diversidade, gênero, respeito, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, violências e assédio sexual, responsabilidade e autonomia (JUCÁ; GONTIJO; VIEIRA, 2019).

A experiência permitiu repensar: os modos de aproximação com os(as) adolescentes deste território, a atenção à saúde destes(as) na rotina das equipes de saúde, a articulação entre escola, saúde e universidade, fortalecendo os vínculos intersetoriais e o reconhecimento dos profissionais de saúde da USF, pelos(as) adolescentes, como atores de cuidado e dispositivo de atenção à saúde. Possibilitou ainda uma maior produção de conhecimento, com consequentes publicações em periódicos e eventos, além de ampliar a atuação das equipes de saúde sobre as temáticas da sexualidade, revendo preconceitos que atravessam o fazer cotidiano dos serviços e a atuação do profissional de saúde (GONTIJO; JUCÁ; VIEIRA, 2019).

O projeto de extensão se estendeu e resistiu até o final de 2019, mesmo ante um cenário político nacional desfavorável, findando apenas diante da pandemia de Covid-19, que não permitiu retornar ao ambiente escolar até o final de 2021. Neste período, mantivemos o apoio à escola através dos canais virtuais de comunicação e do acompanhamento de situações pontuais que a comunidade escolar apontava, já que esta se manteve aberta apenas para as refeições dos alunos que necessitassem e para a distribuição de atividades e materiais.

Toda essa vivência e o afastamento durante a pandemia nos instigaram a repensar também o projeto de extensão, problematizando nossa prática e nos levando a uma ação ainda mais participativa, em que pudéssemos compreender de forma mais crítica as vulnerabilidades ligadas à sexualidade e as desumanizações que se apresentavam a partir da leitura da realidade dos(as) próprios(as) adolescentes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 ABORDAGEM E TIPO DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa fundamentada na epistemologia dialética da Teoria Dialógica de Paulo Freire, por compreender a realidade como um processo histórico, complexo e contraditório, em constante transformação (SAUL; SAUL, 2017).

Trata-se de um tipo de estudo que se origina da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos, a partir das suas diferentes dimensões e interações que constituem a realidade social concreta, adotada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica, e que não está separada de um projeto de sociedade. Os diferentes sujeitos sociais, os processos, as estruturas e as organizações envolvidas estão contextualizados em sua dimensão histórica e cultural (BRANDÃO; BORGES, 2007; PAULO; BRANDÃO, 2018).

A pesquisa participante pressupõe um envolvimento dialógico tão amplo quanto possível, em que os conhecimentos científicos e os populares se articulam criticamente ao longo da pesquisa, incorporando saberes com compromisso social e produzindo novos conhecimentos mobilizadores e transformadores. Assim, é imprescindível que haja protagonismo e implicação das pessoas que vivenciam o problema estudado nas diversas etapas do processo, configurando-se como coautores, coatores e destinatários únicos ou prioritários da pesquisa, pois é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída, através do exercício da pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007).

É um tipo de estudo que pressupõe ação concreta tanto na prática quanto na pesquisa, em parceria com aqueles(as) cujas vidas ou trabalho é o objeto do estudo. Reconhece o valor da contribuição de cada pessoa para a cocriação de conhecimento, num processo que é práxico, colaborativo e empoderador (SAUL; SAUL, 2017; WRIGHT et al., 2013).

Pode fundamentar-se metodologicamente sob diversos referenciais que possuem uma raiz comum nos movimentos sociais que lutavam, ou ainda lutam, por uma sociedade mais democrática e inclusiva. Esta perspectiva compreende a ciência para além da adesão a critérios epistemológicos ou metodológicos específicos, como um meio de produzir conhecimento para melhorar a vida das pessoas. Entre os diversos referenciais que ancoram as pesquisas participantes em saúde, Paulo Freire se destaca nas Abordagens Libertadoras de Pesquisa (BRANDÃO, 2006; WRIGHT et al., 2013; LORENZI, 2021).

Neste estudo, adotamos a Investigação Temática proposta por Paulo Freire como direcionamento teórico-metodológico para a sistematização de um processo de tomada de consciência mediante ciclos de ação/reflexão/ação sustentados em sua Teoria Dialógica (FREIRE, 2011a; SAUL; GIOVEDI, 2016). O diálogo como categoria central para a construção do conhecimento transversaliza todo processo de pesquisa, exigindo dos(as) participantes, principalmente dos responsáveis, uma postura dialógica (SAUL; GIOVEDI, 2016). O diálogo possibilita que conjuntamente as pessoas acessem conhecimentos e percepções, com o apoio teórico-prático necessário, para transpor as situações-limite que desumanizam, transformando a si mesmos e a sua realidade paulatinamente (SAUL; SAUL, 2017).

A investigação temática representa o ponto de partida do processo educativo dialógico ou a ação cultural de caráter libertador, e se desenvolve no esforço coletivo de tomada de consciência da realidade e de autoconsciência (FREIRE, 2011a). Seu objetivo é que os sujeitos envolvidos neste processo conheçam e transformem sua realidade a partir da desconstrução e da reconstrução da práxis. Trata-se de uma metodologia contra-hegemônica, tanto em sua teoria quanto em sua prática, que possibilita a superação das contradições enfrentadas na relação entre a teoria e a prática estabelecidas na pesquisa (SAUL; SAUL, 2017).

> A investigação temática permite propor que os sujeitos envolvidos na pesquisa se comprometam com a luta contra a opressão e a transformação da realidade. Trata-se de uma metodologia conscientizadora, na qual os sujeitos são desafiados a tomar nas mãos as rédeas de suas trajetórias educativas, decidindo e intervindo na realidade, aprendendo o fazer na prática de fazer, jamais divorciado da reflexão crítica sobre esse fazer. (SAUL; SAUL, 2017, p. 444).

Paulo Freire (2011b) propõe que a investigação temática pode ser dividida de forma flexível em quatro momentos, que podem ser adaptados, sem que percam a intencionalidade inicial de acordo com cada pesquisa ou prática educativa. Gontijo, Santiago e Calheiros (2021), ao refletirem sobre a investigação temática freireana, enquanto processo de produção de conhecimentos no contexto da pesquisa acadêmica, propõem sua realização em cinco momentos, especialmente ao ser aplicada numa pesquisa participante em saúde, reconhecendo a dinamicidade e a flexibilidade destas etapas.

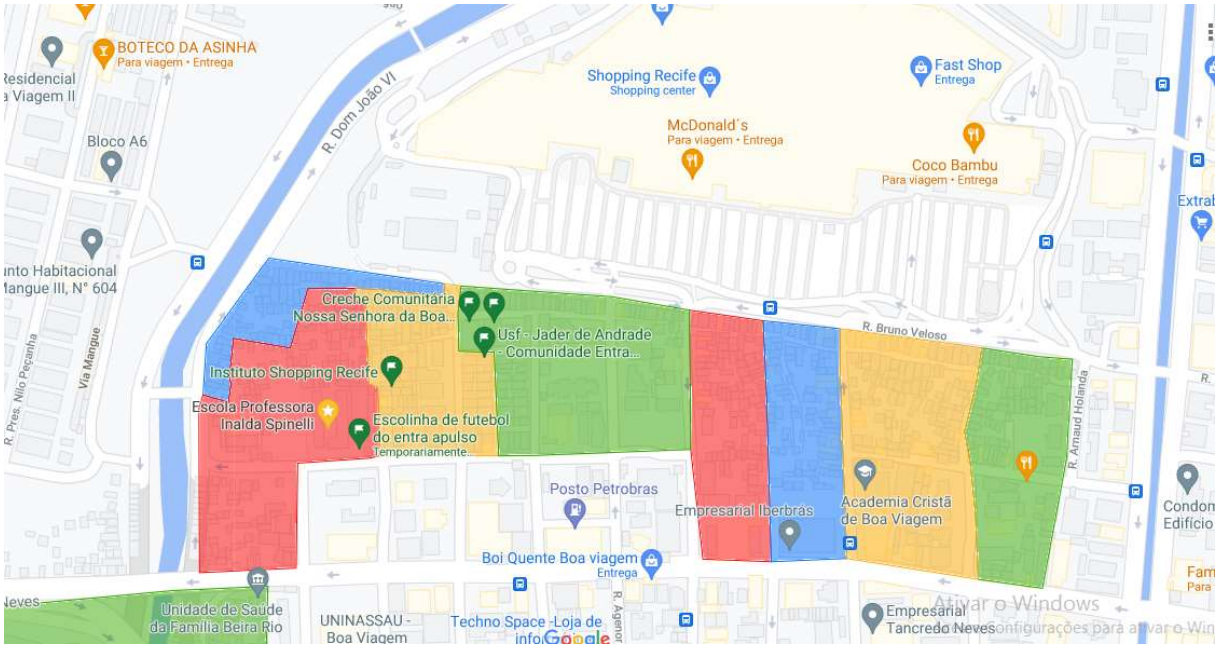
A partir da experiência prévia do grupo de pesquisa, optamos por desenvolver os cinco momentos sugeridos por Gontijo, Santiago e Calheiros (2021), que são a aproximação com o campo, a leitura da realidade, a análise e a preparação das codificações, a análise crítica com adolescentes (descodificação) e a exploração dos temas geradores. Essas etapas serão descritas no tópico 5.4 desta tese.

4.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma escola pública da comunidade Entra Apulso, localizada no bairro de Boa Viagem, na cidade de Recife. Encontra-se na 6ª Região Político-Administrativa e no 6º Distrito Sanitário deste município.

O território desta comunidade possui aproximadamente 8 mil habitantes. Compreende uma área de 8,33 hectares e é uma Zona Especial de Interesse Social (Zeis) desde 1988, pela Lei Municipal de Uso e Ocupação do Solo (nº 14.511/83), regulamentada pelo Plano de Regularização das Zonas Especiais de Interesse Social – Prezeis, fruto de muita luta e mobilização popular por moradia (Figura 3).

FIGURA 3 – DELIMITAÇÃO DAS MICROÁREAS DA USF JADER DE ANDRADE DA COMUNIDADE ENTRA APULSO



FONTE: ADAPTADA PELA AUTORA A PARTIR DO GEORREFERENCIAMENTO DAS ÁREAS COBERTAS POR SAÚDE DA FAMÍLIA NO DISTRITO SANITÁRIO VI.

A ocupação deste território se inicia na década de 30 e se fortalece a partir dos anos 50, com a expulsão dos moradores da área conhecida por Mata Sete para a construção e a melhoria da Av. Domingos Ferreira. Essa população viu-se obrigada a ocupar (entrar a pulso) o Manguezal de Boa Viagem e resistir às investidas de remoção do poder público. Sua luta é evidenciada pelo nome de sua comunidade, Entra Apulso, por simbolizar a resistência e a mobilização (CRUZ, 2015; GONZAGA, 2019).

Situa-se às margens dos canais Jordão e Setúbal e é assistida pelo Estado em algumas de suas necessidades, como estrutura de ônibus, limpeza urbana, posto de saúde, creche e escolas. Porém, sofre com a ausência de um plano urbanístico, pavimentação precária, precárias condições de moradia, violência, tráfico de drogas, desemprego, baixa escolaridade e a ausência de saneamento; a água que chega às residências vem da rua e o esgotamento sanitário ou é despejado no rio Jordão ou fica a céu aberto (CRUZ, 2015).

Por se tratar de uma comunidade de baixa renda incrustrada em um dos bairros mais ricos da capital pernambucana, observa-se uma alta desigualdade social com grandes discrepâncias no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), sobretudo nas esferas da Educação e Renda. O IDH-M Educação desta área é de 0,552, considerado baixo, enquanto na Orla/Pina é considerado muito alto e pontua 0,903. Já o IDH-M Renda destas localidades é médio e muito alto: 0,623 e 1,000, respectivamente (BARROS; BARROS, 2021).

Localizada ao lado de um dos seus principais centros comerciais da cidade, o *Shopping* Recife, a comunidade lida cotidianamente com uma grande desigualdade social e uma forte especulação imobiliária. Resiste a esta especulação pela garantia legal de ser uma Zeis, pela organização de seus moradores e pelo apoio de diversos grupos e entidades comunitárias, com níveis de organização e participação sociais distintos. Destaca-se a Rede de Entidades de Entra Apulso, grupo formado por diversos representantes de equipamentos sociais e movimentos comunitários que se reúne periodicamente para discutir as potencialidades e os desafios a serem enfrentados neste território. É composta por instituições como: a Comissão de Urbanização e Legalização (Comul), a Creche Comunitária Nossa Senhora da Boa Viagem, a Associação de Moradores, a Unidade de Saúde da Família (USF) Jader de Andrade, as escolas públicas da comunidade e o Instituto *Shopping* Recife (ISR) (BARROS; BARROS, 2021; GONZAGA, 2019; ISR, [s.d.]).

A Escola Estadual, cenário principal deste estudo, foi fundada em 1983 e hoje conta com 1.032 estudantes divididos em 27 turmas de ensino regular fundamental e médio, Educação Especial e o Programa Travessia fundamental e médio. Encontra-se em processo de adaptação para se tornar Escola de Referência de Ensino Médio (Erem) e Escola de Referência do Ensino Fundamental (Eref) (EREFEMPIS, 2021).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola registra a parceria com a USF da comunidade − nossa principal inserção neste território, para desenvolver ações de saúde do adolescente. O PPP separa em seu planejamento um momento para o projeto de extensão BrincanTO – promoção da saúde na adolescência, uma articulação entre as equipes de saúde desse território e o NEPVIAS-UFPE, desenvolvido nesta escola desde 2018. Estabelece espaços

de planejamento de ações entre saúde, professores de ciências e gestão escolar, como também prevê a culminância das ações de saúde na escola envolvendo toda a comunidade escolar na Semana de Saúde Pública na Escola, desenvolvida ao final dos anos letivos de 2018 e 2019 e interrompida durante a pandemia.

O PPP destaca ainda as oportunidades, forças, fraquezas e ameaças da escola, apontamentos que também interessam a este estudo, dado o seu caráter e o compromisso ético (Figura 4) (EREFEMPIS, 2021).

FIGURA 4 − RELAÇÃO DAS OPORTUNIDADES, FORÇAS, FRAQUEZAS E AMEAÇAS DA ESCOLA

FONTE: EREFEMPIS, 2021

4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

São consideradas participantes todas as pessoas que vivenciaram as diversas etapas desta pesquisa, porém, para uma melhor compreensão de quem estava engajado e para uma descrição mais adequada, dividiremos os(as) participantes em dois grupos: o primeiro, chamaremos de Equipe de pesquisa, e o segundo, de Adolescentes participantes.

A Equipe de pesquisa é composta por mim, pesquisadora responsável por esta tese, por uma pesquisadora auxiliar, também doutoranda e que desenvolve outra pesquisa nesta escola, e pela Professora Orientadora desta tese.

Para a composição dos grupos de Adolescentes participantes, foram convidados inicialmente a participar os(as) alunos(as) que atendiam aos seguintes critérios de inclusão:

estar regularmente matriculado(a) no 1º ano do ensino médio, estudantes do 2º ano do ensino que participaram do estudo piloto, aceitarem participar do estudo e terem autorização de seus responsáveis legais para isto, mediante assinatura e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale).

Os(as) adolescentes que participaram do estudo piloto foram incluídos por se identificarem com a proposta e asseverarem após a finalização deste momento que gostariam de participar das demais etapas da pesquisa. Consideramos pertinente a inclusão diante do pedido, pelo fato de os problemas relacionados à saúde sexual e reprodutiva terem sido apontados por esta turma como merecedores de discussão no ano anterior, quando a equipe de saúde retornou à escola após a volta às aulas presenciais e pelo compromisso ético com estes adolescentes, uma vez que o mergulho em sua realidade concreta já se havia iniciado.

Atualmente a escola possui três turmas de 1º ano, com aproximadamente 35 alunos (as) cada uma; 15 estudantes do 2º ano participaram do estudo piloto, totalizando um universo de 120 alunos(as).

4.4 ETAPAS DO ESTUDO

É importante destacar que todas as etapas deste estudo se operacionalizam nos encontros dialógicos denominados Círculos de Cultura. Estes são espaços de debate coletivo de valores, percepções e saberes a partir de práticas político-pedagógicas livres e críticas, mediadas por relações horizontais que pressupõem leituras e releituras de mundo, a fim de desenvolver atividades de pesquisa e formação, intencionais e planejadas (FREIRE, 1967; SAUL; SAUL, 2017).

Esta pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas, didaticamente divididas nesta sessão para descrevê-las, assim como aos seus participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados. O quadro 2 sintetiza os(as) participantes, técnicas e instrumentos de coleta de cada etapa da Investigação Temática, com a finalidade de facilitar a compreensão cada uma das etapas.

QUADRO 2 − SÍNTESE DOS(AS) PARTICIPANTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE CADA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

	Aproximação no campo	Leitura da realidade	Codificação das situações existenciais	Análise Crítica com os Adolescentes	Exploração dos temas geradores
Participantes	Equipe pesquisadora	Adolescentes participantes e equipe pesquisadora	Equipe pesquisadora	Adolescentes participantes e equipe pesquisadora	Equipe pesquisadora
Técnicas e instrumentos de Coleta de Dados	Observação Participante com registro em diários de campo	Observação Participante e grupos focais com registro em diários de campo e gravação	Observação Participante, gravação das reuniões com registro em diários de campo	Observação Participante, Círculo de Cultura, roteiro de descodificação com registro em diários de campo e gravação	Observação Participante, gravação das reuniões com registro em diários de campo

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

4.4.1 Etapa 1 – Aproximação no campo

Na pesquisa participante de referencial freireano, a apresentação da proposta da pesquisa aos sujeitos participantes se dá de forma sistematizada como em outras abordagens. Importa para esta perspectiva que os sujeitos se entendam como integrantes ativos do processo e não seus objetos. Deste modo, deixamos claro desde o início os procedimentos a serem desenvolvidos e qual a intencionalidade do estudo. Por esta razão, a aproximação inicial ao campo de pesquisa já "se configura como o início do estabelecimento de uma relação dialógica fundamentada na confiança, amorosidade, humildade, fé e esperança", indo além do simples aceite livre e esclarecido de participação passiva em pesquisa (GONTIJO; SANTIAGO, CALHEIROS, 2021, p. 10).

Esta etapa se desenvolveu oficialmente de fevereiro a abril de 2022, mas está conectada a tudo que vivenciamos antes dela. Para a coleta de dados desta etapa, utilizamos a técnica de observação participante, guiada pelo roteiro de observação (Apêndice A) e pelas anotações registradas em diários de campo, que foram sistematizadas e organizadas no *software* para análise qualitativa de dados ATLAS.ti versão 22.

A observação participante é considerada uma parte essencial em pesquisas qualitativas, na qual se tem a presença do(a) observador(a) − no contexto observado – coletando dados numa situação social e real. Nela, o(a) pesquisador(a) busca compreender de forma empírica a realidade daqueles(as) que ativamente observa ao relacionar-se com estes(as) em cenário cultural. É uma técnica utilizada principalmente em contextos sociais específicos que

demandam a compreensão de fenômenos de difícil apreensão através de entrevistas abertas e instrumentos quantitativos, por conter muitas nuances não ditas das inter-relações da vida real em determinada cultura e maneira de existir (MINAYO, 2014).

A técnica de observação participante e o instrumento do diário de campo foram utilizados em todas as etapas da pesquisa por estarem em sintonia com exigências teórico-metodológicas deste estudo, capazes de apreender sutilezas que poderiam ficar de fora dos demais registros.

Os diários de campo foram produzidos imediatamente após as vivências e contêm as descrições, percepções e reflexões da equipe de pesquisa, incluindo informações como data, horário, participantes, ações realizadas e demais observações. Estas primeiras observações já aproximaram a equipe de pesquisa das contradições em que os(as) adolescentes estão inseridos, mas não correspondem à sua totalidade por não serem a visão deles da realidade.

4.4.2 Etapa 2 – Leitura da Realidade

A leitura da realidade é a fase da investigação do pensar dos sujeitos, não o pensar de um indivíduo só ou do que se pensa dele, mas o pensar destes em interação entre si e o mundo. Seu principal objetivo é apreender o que pensam de sua realidade e as situações em que se reconhecem inseridos e sob as quais agem e tomam decisões (FREIRE, 2011a).

> Sendo os homens [e mulheres] seres em "situação", se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens [e mulheres] são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2011b, p. 143).

Desta forma, é importante estabelecer diálogo entre os sujeitos da pesquisa elaborando questionamentos que possibilitem conhecer sua realidade concreta a partir dos valores, dos conflitos, dos significados, da consciência que têm das contradições das situações opressoras em que vivem e que sob uma ótica superficial parecem intransponíveis: as situações-limite (FREIRE, 2011a).

Nesta etapa, os dados foram coletados através de grupos focais com adolescentes estudantes dos 1os e 2os anos do ensino médio. Foram realizados quatro grupos focais, dividindo os(as) adolescentes participantes por turmas ou afinidade, já que dois adolescentes se sentiam

mais integrados aos alunos(as) de outra turma. Os grupos focais aconteceram no período de maio a junho de 2022, em salas disponíveis e previamente acordadas com a gestão escolar, uma vez na semana, com duração média de 100 minutos, correspondendo a duas aulas consecutivas, registrados em imagens e diários de campo produzidos a partir do roteiro de observação participante (APÊNDICE A).

A técnica de grupo focal consiste na entrevista com pequenos grupos de pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. A interação é parte integrante do método. Por ter como objetivo principal identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de uma mesma temática que os vincula, onde são exploradas as formas como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências, é que esta técnica se mostra adequada para responder aos objetivos propostos neste estudo (BACKES et al., 2011).

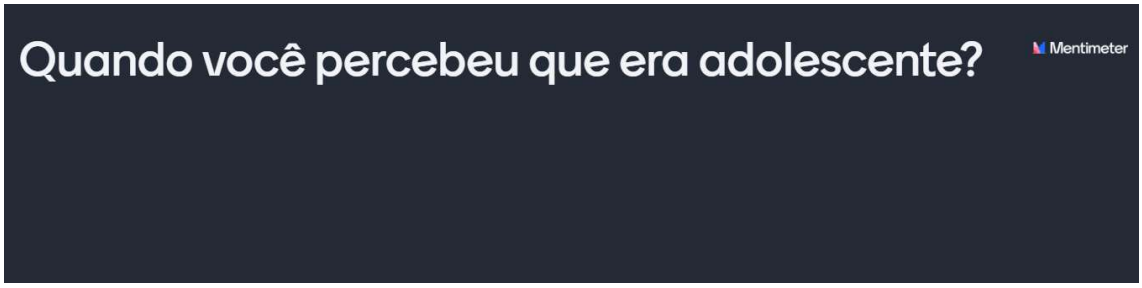
O grupo focal também possibilita aos(às) entrevistados(as) atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, levando-os(as) a uma ressignificação de suas posturas e ampliando sua capacidade crítica a partir da escuta dos(as) outros(as) (BACKES et al., 2011). Para garantir a efetiva participação de todos(as) em uma discussão adequada dos temas sugeridos, definimos um limite máximo de 15 participantes em cada grupo, já que a literatura científica apresenta recomendações que variam de seis a 15 pessoas para uma condução satisfatória desta técnica (BARBOUR, 2009; TRAD, 2009).

Buscamos manter uma postura compreensiva de observação simpática, tornando claro para os participantes que não estavam sendo julgados e que não havia certo ou errado no que estávamos conversando, mas sim os significados e saberes de cada um e do grupo sobre sua realidade. Relacionamo-nos de modo horizontal, com linguagem comum aos(às) adolescentes, buscando um maior envolvimento, para que pudéssemos ampliar as possibilidades de interação e identificar diferentes pontos de vista, vivências e percepções sobre o tema estudado (FREIRE, 2011a; GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, 2021).

Os grupos focais foram guiados pelo roteiro de grupo focal (Apêndice B) e gravados em áudio. Esta etapa buscou responder ao objetivo específico de descrever as concepções dos(as) adolescentes sobre sexualidade e educação em sexualidade, e iniciar a compreensão dos demais objetivos, já que possibilita a identificação das primeiras “denúncias de conflitos, na visão dos participantes, que reflitam contradições presentes na prática social desses indivíduos, suas concepções de mundo e limites explicativos que possuem em relação aos conflitos vivenciados” (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 220).

Durante os encontros de Leitura da Realidade, inicialmente retomávamos a proposta da pesquisa explicando todas as etapas já apresentadas aos(às) adolescentes na etapa anterior. Realizávamos a leitura, a explicação e colhíamos a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). No segundo momento dos grupos focais, utilizamos os recursos do *site* www.mentimeter.com (figura 5) com perguntas disparadoras que podiam ser respondidas de forma anônima e geravam caixas de respostas ou nuvens de palavras, posteriormente exploradas utilizando-se os roteiros de grupo focal (APÊNDICE B). Para esta dinâmica, os(as) adolescentes utilizavam o próprio celular, computadores da escola ou os celulares e computadores da equipe de pesquisa.

FIGURA 5 − REPRESENTAÇÃO DE UMA DAS PERGUNTAS REALIZADAS NO GRUPO FOCAL



FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA DO SITE WWW.MENTIMETER.COM.

4.4.3 Etapa 3 – Análise e preparação das Codificações

A sequência vivenciada neste momento consiste na análise da totalidade, na cisão desta em dimensões parciais e no retorno à totalidade, agora compreendida de forma mais aprofundada, para que seja criticamente analisada em momento posterior. Participou deste momento apenas a equipe pesquisadora durante os meses de julho e agosto.

Os dados coletados na etapa anterior, depois de efetuados os processos de análise descritos, constituíram-se como codificações iniciais da leitura da realidade e foram alvo de descodificação pela equipe pesquisadora, a fim de possibilitar a identificação das situações-limite apontadas pelos(as) adolescentes participantes. Esta descodificação se caracteriza por um primeiro movimento da análise crítica, que tanto acontece neste momento quanto é o objetivo principal da próxima fase. Na próxima etapa, além da equipe, os(as) adolescentes voltam a participar.

> A descodificação é um ato cognoscente que se constitui, neste momento da Investigação Temática, pelo movimento de relacionar a totalidade da situação em discussão com suas partes constituintes. Neste sentido, descodificar uma situação apontada nos relatórios (e outras fontes de dados que se caracterizam como codificações), é cindi-la em partes que se relacionam, analisar cada parte como totalidade em si para então retotalizar as partes em um todo que se apresenta sobre novo prisma a partir da análise das relações entre as partes. (GONTIJO; SANTIAGO, CALHIEIROS, 2021, p. 13).

A partir dessas descodificações é possível alcançar não somente as contradições principais dos problemas e as injustiças concretas em que os sujeitos estão inseridos, as situações existenciais primárias, mas também as secundárias, mais profundas. Tanto as situações primárias quanto as secundárias podem desafiar os(as) adolescentes ao limite e os(as) levam a tomar decisões a partir de sua construção histórica (situações-limite). Suas decisões podem ser no caminho da superação ou da negação e geram implicações em suas vidas (GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, 2021).

As codificações não mediam apenas os contextos da prática e da reflexão, mas também as relações entre educadores(as)/pesquisadores(as) e os educandos(as), como sujeitos que buscam conhecer. Trata-se de objeto de conhecimento que os(as) desafia (FREIRE, 2011c). Assim, durante os meses de julho e agosto utilizamos o *software* ATLAS.ti 22 para sistematizar as transcrições, não ainda as analisando, mas buscando as situações existenciais que representaram sua realidade concreta e melhor se vinculassem aos objetivos de pesquisa. A partir daí, produzimos três codificações que foram problematizadas pela equipe pesquisadora e pelos(as) adolescentes na etapa posterior a esta e que serão detalhadas no capítulo dos resultados.

Freire (2011b) anota que estas representações das situações existenciais não devem ser nem muito explícitas, nem muito enigmáticas; devem apresentar de forma simples a complexidade das situações, proporcionando uma ampla gama de futuras descodificações. Não devem ser muito óbvias para que não tornem o processo reflexivo algo desinteressante e pouco desafiador, nem devem ser muito enigmáticas a ponto de ultrapassar o limite da curiosidade ou impossibilitar novas descobertas e conhecimentos.

É importante que a codificação estimule os(as) participantes a expandirem a leitura do que lhes é apresentado desde uma perspectiva superficial e descritiva até uma compreensão mais aprofundada da realidade. Neste processo, o(a) pesquisador(a) não deve colocar-se exageradamente, a ponto que os(as) adolescentes apenas repitam o que se espera ouvir, nem omitir-se do processo, a ponto de a ele não pertencerem (FREIRE, 2011c).

As codificações foram desenvolvidas em forma de imagens de redes sociais, charges e memes que retratavam as situações existenciais e buscaram envolver os(as) adolescentes, considerando a forma de comunicação e linguagem que melhor viabilizava este diálogo. Estas imagens e os respectivos roteiros de descodificação podem ser encontrados nos apêndices E, F e G.

Foram elaborados ainda neste momento, como recomendam Gontijo, Santiago e Calheiros (2021), roteiros de descodificação, com a organização de perguntas temáticas sobre as codificações das situações existenciais; estes subsidiaram as problematizações do próximo momento. Tais roteiros não se caracterizaram como instrumentos rígidos, mas somente como direcionadores de pontos de discussão que possibilitam a identificação dos temas geradores.

Mantivemos nesta etapa a produção do diário de campo e gravações das reuniões para definição das codificações, transcrevendo e analisando dados a partir das técnicas descritas anteriormente.

4.4.4 Etapa 4 – Análise Crítica com os Adolescentes

Representadas as situações existenciais em forma de codificações, buscamos problematizá-las a fim de analisar criticamente a realidade para compreender como as situações-limite se instalam e quais as formas de superá-las, identificando inéditos viáveis ao alcançarem a consciência máxima possível de sua condição de sujeitos vocacionados a ser mais (FREIRE, 2011a).

> As situações-limite se originam nas diferentes circunstâncias históricas que não determinam, mas condicionam o desenvolvimento e a ação dos sujeitos, mas sendo construções históricas são passíveis de modificação, de superação. É a compreensão da situação-limite como construção histórica que permite aos sujeitos ter esperança crítica, aquela que age, que se compromete com processos de mudança. (GONTIJO; SANTIAGO, CALHEIROS, 2021, p. 14).

A problematização consiste em gerar possibilidades de perceber as contradições das situações-limite, através de perguntas e questionamentos não inquisidores (roteiro de descodificação), mas que despertem a curiosidade. Nesta perspectiva, a dialogicidade é mais uma vez crucial para que a escuta seja legítima e as pesquisadoras possam mobilizar o processo de descodificação através do exercício de um dos fundamentos do diálogo: o pensar crítico (GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, 2021). As dinâmicas e imagens que constituem as

codificações foram apresentadas/desenvolvidas com os(as) adolescentes nesta fase, em um novo ciclo de reflexão e ação, para que descodificassem as situações representadas.

Neste processo, a equipe pesquisadora deve possibilitar a construção das condições para que a análise crítica seja realizada, num movimento contínuo de enxergar a totalidade das partes e suas inter-relações na expressão concreta da realidade. Exercitamos o distanciamento e a reaproximação desta, para nos aprofundar e nos aproximar da razão de ser das coisas, com apoio teórico-prático que nos permitisse construir novos conhecimentos. A busca, a partir desse movimento, foi por desencadear uma síntese dos problemas, suas causas, consequências, limites e preocupações que se constituem no tema gerador ou em temas geradores para a elaboração de uma proposta educativa (SAUL; GIOVEDI, 2016; SAUL; SAUL, 2017).

Saul e Giovedi (2016) recomendam que seja estabelecido um "contratema", dialeticamente oposto ao tema gerador. Este seria o foco da proposta educativa, o objetivo a se alcançar, o horizonte de transformação da realidade. Assim, é possível destrinçar o tema gerador e o "contratema" para propor o conteúdo programático da proposta educativa. Segundo esses autores, isso acontece através das problematizações em quantos Círculos de Cultura forem necessários. Após descodificar exaustivamente, de forma descritiva, analítica e propositiva as situações existenciais e situações-limite, o grupo em consenso estabelece seu esgotamento.

Inicialmente seria convidado a partir desta etapa um subgrupo dos adolescentes que participaram da Leitura de Realidade e que aceitassem se envolver mais profundamente na pesquisa, com um número máximo de 15 adolescentes. Porém, a grande maioria dos(as) adolescentes quiseram continuar também nesta etapa, além daqueles que haviam faltado no dia do grupo focal de sua turma e que demonstrarem interesse em continuar.

Assim, durante os meses de setembro e outubro redimensionamos esta etapa, mantendo quatro grupos formados por todos(as) participantes da segunda etapa que quiseram continuar. Foram realizados 12 encontros de análise crítica, três com cada grupo, com duração média de 70 minutos, contando com dez minutos de chegada à sala e preparação, e aproximadamente 60 minutos de análise crítica. O nível de participação dos(as) adolescentes variou quanto ao número em cada encontro e quanto à intensidade das discussões. Nos encontros para análise da 1ª codificação, participaram 32 adolescentes. Nos da 2ª e 3ª participaram 35 e 32, respectivamente.

Nesta etapa objetivamos aprofundar e problematizar os desafios enfrentados por estes(as) adolescentes quanto à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; analisar os significados, potencialidades e dificuldades vivenciadas pelos(as) adolescentes do ensino médio em relação à educação em sexualidade; e compreender como deve ser a educação em

sexualidade na perspectiva dos(as) adolescentes no que se refere a temáticas, princípios norteadores e estratégias.

Mantivemos para este momento o registro rigoroso da observação participante dirigida pelo roteiro do apêndice A e as gravações em áudio dos encontros como principais técnicas de coleta de dados, utilizando como instrumentos de coleta também os roteiros de descodificação (APÊDICE F, G e H) elaborados na fase anterior, além dos registros em diário de campo.

4.4.5 Etapa 5 – Exploração dos temas geradores

De um modo geral, esta se configura como a última etapa da Investigação Temática de Freire. Mais uma vez, os registros da observação participante foram realizados em gravações de áudio, filmagens das reuniões, além dos registros em diário de campo, mantidas também a sistematização, a organização e a categorização dos dados no *software* ATLAS.ti versão 22.

Esta etapa se inicia com o estudo sistemático e interdisciplinar dos achados. Durante o mês de novembro, a equipe pesquisadora retornou para todas as observações, gravações, anotações e transcrições, catalogando e analisando os temas explícitos ou implícitos nas afirmações, denúncias e anúncios feitos durante os círculos de cultura dos momentos anteriores.

O grande objetivo da exploração dos temas geradores é atingir, com consistência e rigor, uma organização epistemológica e metodológica abrangente dos conhecimentos que devem ser construídos no processo educativo dialógico que se estrutura (SAUL; SAUL, 2017).

Para Freire, um programa educativo é

> [...] uma totalidade cuja autonomia se encontra nas inter-relações de suas unidades que são, também, em si, totalidades, ao tempo que são parcialidades da totalidade maior. Os temas, sendo em si totalidades, também são parcialidades que, em interação, constituem as unidades temáticas da totalidade programática. Na "redução" temática, que é a operação de "cisão" dos temas enquanto totalidades, buscam-se seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, "reduzir" um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo. (2011b, pp. 161-162).

Nesta pesquisa, esse processo se inicia na organização, sistematização e análise dos resultados, mas só se conclui ao final da discussão com a compilação dos dados à luz do referencial teórico para a estruturação de uma proposta educativa.

Este último movimento de aproximação e reflexão sobre os resultados integrados ao referencial possibilita que a equipe pesquisadora analise a necessidade de incluir no conteúdo da proposta educativa temas fundamentais que não foram trazidos pelos(as) adolescentes

durante as descodificações. Estes são denominados “temas dobradiça” e podem facilitar a compreensão de outros temas anteriormente levantados (FREIRE, 2011a).

Segundo Freire (2011b), eles são inseridos ao conteúdo para preencher vazios ou brechas que tenham permanecido. Também buscamos seguir nesta etapa as recomendações de Gontijo, Santiago e Calheiros (2021) e aprofundar a discussão que emergiu das etapas anteriores, indicando os temas geradores a partir da realidade concreta dos adolescentes participantes, mas também ampliando o horizonte interpretativo para o contexto macrossocial e global.

Gontijo, Santiago e Calheiros (2021) sugerem que nos desdobramentos de uma investigação temática é necessário que a equipe pesquisadora apresente aos(às) atores e atrizes envolvidos no processo “um delineamento básico de ações que poderiam ser desenvolvidas a partir dos resultados da pesquisa”, contemplando os inéditos viáveis que emergiram no esperançar da produção de conhecimento (GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, 2021). Este é o principal objetivo do tópico “Desenhando uma Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória”, que encerra o capítulo de discussão desta tese.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A Investigação Temática demanda análises dos dados ao longo de seu processo, como já citado anteriormente. Por este motivo, principalmente a etapa da Leitura de realidade passou por uma análise prévia em que as situações existenciais que pareciam limitar os(as) adolescentes foram estabelecidas para que pudéssemos produzir as codificações da etapa posterior.

Já para desenvolver os resultados desta pesquisa, optamos por realizar uma trajetória analítico-interpretativa dos dados utilizando o Método de Interpretação de Sentidos de Romeu Gomes. Esta opção deu-se por este método de análise qualitativa ser congruente com o marco conceitual do restante do desenho metodológico traçado, pois se fundamenta em pressupostos hermenêutico-dialéticos que tanto buscam compreender quanto analisar criticamente os dados obtidos.

Ancorada nestas perspectivas teóricas, a interpretação dos sentidos baseia-se em “a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam” (GOMES, 2007, p. 100).

Segundo Gomes (2007), esta é uma forma de análise que avança para além dos conteúdos em direção aos sentidos que estes ganham quando numa relação mais abrangente com a cultura e com contextos em que os indivíduos e a temática estão imersos. É fundamental estabelecer "dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, entre outros aspectos" (GOMES, 2007, p. 105).

Assim como Gomes (2007) observou em sua experiência, neste estudo também não foram estabelecidas nítidas fronteiras entre a coleta dos dados, o início das análises e a interpretação, já que a própria Investigação Temática demandava um movimento analítico do que era vivenciado na pesquisa. No entanto, é relevante frisar que seguimos as etapas propostas, ainda que em constante retorno e avanço entre elas, a saber: leitura compreensiva do material, exploração do material e elaboração da síntese interpretativa.

Os dados gerados a partir da observação participante e das gravações das leituras da realidade e análises críticas foram transcritos, sistematizados, organizados e categorizados no *software* para análise qualitativa de dados ATLAS.ti versão 22. A partir daí, iniciamos a leitura compreensiva do material, buscando mergulhar nas transcrições de todas as etapas do estudo para obter tanto uma visão do conjunto dos achados quanto para apreender suas particularidades. Após essa leitura foi possível identificar as principais temáticas que emergiam e organizar uma estrutura de análise que permitisse melhor sistematizar e relacionar os depoimentos dos(as) adolescentes participantes para com as observações, para posterior interpretação.

Na segunda etapa, procuramos identificar as ideias explícitas ou implícitas, explorando exaustivamente o material organizado inicialmente a partir da decomposição do conjunto do material da pesquisa em unidades. Para Gomes (2005), é importante que nesta etapa se vá além das falas e dos fatos; para tal, devem-se identificar e problematizar essas ideias, buscando nelas sentidos socioculturais mais amplos e relacioná-las ao referencial teórico do estudo.

Buscamos aqui estabelecer questionamentos que pudessem problematizar as ideias explícitas e/ou implícitas identificadas a partir de suas semelhanças, congruências, divergências/diferenças, contradições e relações de poder. A partir daí, categorizamos os eixos orientadores provenientes das respostas de tais questionamentos que subsidiaram as sínteses interpretativas.

A elaboração das sínteses interpretativas é a etapa final que possibilita a apresentação dos resultados desta análise. Nesta etapa procuramos "os sentidos mais amplos que traduzem a lógica do conjunto do material. Para que tenhamos êxito nessa síntese interpretativa devemos

fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos" (GOMES, 2007, p. 101). Assim, retomamos o referencial freireano e da EIS, interligando-os aos nossos objetivos e eixos orientadores, a fim de compreender os sentidos que emergiram.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, atendendo aos requisitos preestabelecidos nas Resoluções 466/12 e 510/16, preconizadas pelo Conselho Nacional de Saúde para a pesquisa envolvendo seres humanos e para pesquisas nas ciências humanas e sociais. Ela faz parte de um projeto maior intitulado "O Diálogo Freireano e a Educação Integral em Sexualidade: Pesquisa-Ação no Contexto Escolar", que conta com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 53147621.8.0000.5208.

Foram considerados também os princípios éticos da Pesquisa-ação Participante em Saúde elaborados pelo ICPHR, como: Respeito mútuo; Igualdade e inclusão; Participação democrática; Aprendizado ativo; Fazer a diferença; Ação coletiva; e Integridade pessoal (BRITO et al., 2013).

Durante a primeira etapa de coleta de dados, os(as) adolescentes foram esclarecidos(as) sobre os propósitos e procedimentos utilizados na pesquisa, com a garantia do anonimato e confidencialidade das informações prestadas. Para a obtenção e o registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Tale), foi feita a leitura em voz alta e a explicação do texto para os(as) participantes.

Adolescentes colaboraram ativa e significativamente para a elaboração de uma proposta educativa em sexualidade e uma pesquisa científica que analisou este processo. Os benefícios desta pesquisa devem alcançar toda a comunidade escolar envolvida direta ou indiretamente, além de profissionais de saúde deste território e a comunidade em geral, de forma secundária. Os(as) adolescentes participantes das etapas de leitura de realidade e análise crítica foram diretamente beneficiados também por receberem declaração de participação em atividade escolar complementar com carga horária, que pode compor o currículo do ensino médio integral.

Esta pesquisa possui ainda benefícios como:

- A oportunidade de ouvir, falar e refletir sobre temas relacionados à sexualidade e seus direitos, assuntos importantes e presentes na vida dos(as) adolescentes;
- Expor a opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas, compartilhar curiosidades, construir novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores saudáveis;

- Como a equipe de pesquisa também é parte da equipe de saúde deste território, realizou-se a identificação e o encaminhamento adequado de situações e agravos que pudessem vulnerabilizar os(as) adolescentes;
- A produção e a multiplicação dos novos conhecimentos construídos para outros alunos e a comunidade em geral.

Ainda assim, previram-se riscos aos(às) participantes, como possíveis constrangimentos em alguns momentos ao discutir a temática, quebra do sigilo com o compartilhamento de experiências pessoais relatadas nos grupos de discussão por outros(as) participantes e identificação dos participantes através das fotografias e filmagens das intervenções. Esses riscos foram minimizados com a elaboração de acordos de convivência grupais na realização das discussões e intervenções, ratificando a responsabilidade ética entre os(as) participantes (incluindo a equipe pesquisadora).

Garantimos o anonimato em todos os momentos e o compromisso ético através do Tale e do TCLE, ou seja, em hipótese alguma será divulgado nome, imagem direta ou qualquer informação que possa identificar os(as) participantes. Além disso, foi respeitada a solicitação de desistência da participação do estudo em qualquer momento da pesquisa. A identificação dos(as) participantes ocorre através de pseudônimos escolhidos por eles(as) durante a pesquisa.

Na ocasião, deixávamos claro que o assentimento se tratava de um direito que eles têm e que mesmo com o aceite de seus responsáveis, gostaríamos de saber se eles também desejavam participar, sendo respeitada qualquer decisão em qualquer momento da pesquisa.

Após a assinatura, propusemos, a partir dos compromissos éticos do Tale, pensar nossos acordos de convivência para os encontros, de modo que as medidas elencadas para minimizar riscos fossem um compromisso de todos(as), tanto da equipe de pesquisa quanto dos(as) adolescentes pesquisadores(as). Esta estratégia proporcionou maior integração já nos momentos iniciais e era retomada no início de cada novo encontro.

A partir daí, seguimos para a confecção de crachás e instruímos os(as) adolescentes participantes a colocar seus nomes, escolher um pseudônimo (nome inventado, nome *fake*) e decorar o crachá da forma que quisessem. O uso dos crachás é importante, especialmente nos primeiros encontros, para garantir que todos(as) serão chamados(as) pelo nome com que se identificam e tenham um recurso a mais para se dirigir às pessoas caso esqueçam o nome. Ao longo dos encontros, os(as) adolescentes tinham a liberdade de modificar o pseudônimo, se preferissem, o que aconteceu diversas vezes.

Todas as informações coletadas neste estudo foram armazenadas e tiveram acesso restrito às pessoas envolvidas na equipe de pesquisa. Essas permanecerão arquivadas por até cinco anos; a partir de então serão destruídas. Os resultados originados serão utilizados com a finalidade de produzir artigos, apresentações e publicações científicas, sendo asseguradas a privacidade e a confidencialidade das informações, sem possibilidade de identificação que resulte em prejuízo às pessoas ou instituições participantes. Estes também serão apresentados aos participantes da pesquisa, integrantes da comunidade acadêmica e escolar, profissionais e gestores da saúde interessados(as), com a intencionalidade de manter o compromisso com a transformação da realidade no sentido da humanização e de subsidiar novas possibilidades de pesquisa e intervenção social.

5 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados por etapas, acompanhando a dinamicidade da Investigação Temática e o aprofundamento dos conteúdos trazidos pelos(as) adolescentes. Deste modo, iniciamos nossa leitura seguindo a linha do tempo da aproximação da equipe pesquisadora no território em que se passa este estudo, apontando as pactuações e as mobilizações desenvolvidas inicialmente e caracterizando os(as) adolescentes participantes.

Logo após, analisamos a leitura que estes(as) adolescentes fazem da realidade em que estão imersos e que nos trazem os primeiros apontamentos relacionados às suas vivências e saberes sobre a sexualidade e a educação sexual.

O tópico a seguir descreve as codificações elaboradas pela equipe pesquisadora a partir das situações existenciais que emergiram neste processo.

Na análise crítica das codificações, buscamos problematizar as denúncias de violações de direitos sexuais e reprodutivos que os(as) adolescentes vivenciam, aprofundando sobre a razão de ser de tais violações e o anúncio de possibilidades de transformação dessa realidade.

Finalizamos os resultados com a análise da produção coletiva de inéditos viáveis para a educação em sexualidade no contexto dos(as) adolescentes participantes da pesquisa.

5.1 (RE)CONHECENDO O TERRITÓRIO E A COMUNIDADE ESCOLAR

A proposição desta pesquisa teve boa recepção tanto dos profissionais de saúde quanto da comunidade escolar. Assim, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em fevereiro de 2022, iniciamos a aproximação com o campo referente à primeira etapa da pesquisa, que se trata de uma reaproximação, diante da vivência de trabalho e extensão nesta escola. Retornamos a este ambiente após o período de dois anos de afastamento físico imposto pela pandemia, agora também na condição de pesquisadoras, o que demandou uma reapresentação da equipe e a nova construção de vínculos com a comunidade escolar, que dada a sua dinâmica, agora é composta por novas personagens.

Neste momento, deparamos com uma escola que enfrentava desafios diferentes dos de 2019 e via os desafios anteriores se agravarem. A evasão escolar, especialmente no ensino médio, voltava a preocupar, assim como o déficit de aprendizagem, os conflitos relacionais, os problemas de saúde mental dos(as) adolescentes, o aumento de casos de gravidez na adolescência e os afastamentos por Covid-19 ou agravos/transtornos nos(as) professores(as).

A escola nos recebia agora não apenas como uma parceria para a promoção de qualidade de vida e aprendizagem de estudantes, mas para uma parceria a fim de transformar a situação em que se encontrava. Professores que anteriormente pouco se aproximavam das nossas atividades, agora nos buscaram para discutir situações específicas, refletir conjuntamente possibilidades de atuação e nos receberem não só como uma parceria, mas como parte integrante da comunidade escolar.

Durante os meses de fevereiro a abril de 2022, vivenciamos mais atentamente a rotina escolar, conversando com adolescentes, professores(as) e gestoras durante os intervalos das aulas, passando pelas turmas que compõem o 1º e 2º ano do ensino médio durante as aulas vagas ou previstas para o PSE e pela sala de professores, reapresentando a proposta da pesquisa e desenvolvendo dinâmicas de apresentação, integração e mobilização contextualizadas à pedagogia freireana.

Neste contexto de reaproximação, contamos com a presença de outras profissionais Nasf e estagiárias. Desenvolvemos, em média, três encontros com cada turma. O primeiro, mais focado em apresentação e integração, promoveu a reflexão quanto ao momento de maior isolamento da pandemia e o momento atual, além de apresentar o funcionamento do serviço de saúde e levantar temáticas que eles gostariam de refletir nas atividades de promoção de saúde do PSE. É relevante destacar que em todas as turmas a saúde mental, a saúde sexual e o projeto de vida (receio quanto ao futuro) surgiram com grande ênfase, além do desejo de vivenciar atividades que extrapolassem os conteúdos programáticos.

Diante disso, elaboramos atividades subsequentes de mobilização para participação na pesquisa (Apêndice I), nas quais abordarmos aspectos da saúde mental, utilizando uma abordagem metodológica semelhante à que veio a ser realizada durante a Investigação Temática, para que os(as) adolescentes compreendessem como se daria o processo e avaliassem se tinham interesse em compor a pesquisa como participantes ativos. Ao final desses encontros, debatíamos o objetivo e as etapas da pesquisa, os compromissos éticos, e entregávamos os termos de consentimento para a assinatura pelos responsáveis legais.

A partir daí, novos desafios começaram a surgir, Os/as adolescentes resistiram à ideia do TCLE; alguns questionavam sua necessidade, pois eles já tinham liberdade para fazer várias outras atividades sem a autorização dos(as) responsáveis. O descontentamento por dependerem do consentimento dos(as) responsáveis e os relatos que outros deixaram de participar por este motivo foram marcantes na observação participante neste período, como pode ser notado no trecho a seguir.

> *Golfinho: Hoje uma menina, que inclusive já é mãe de um bebezinho, ela me mostrou fotos dele, questionou mais uma vez o TCLE, perguntou "Pra que, hein? Pra que esse papel? Todo mundo já transa". Ela, e na realidade esse grupinho que eu fiquei mais próxima na mobilização, eles tinham muito essa característica de independência, uma emancipação que não é legal (jurídica), né? Mas uma emancipação real, uma emancipação no cotidiano. Para eles não há mais necessidade de pedir autorização para nada, "ah eu num dou mais satisfação quando eu saio, né?".*
> *Hera: Eu percebi muito, muito isso, essa revolta de eles terem que assinar, se eles já são donos da própria vida.*
> [Trecho de diário de campo da leitura de realidade]

Outros(as) adolescentes relatavam a dificuldade de propor aos pais a temática e reconheciam previamente que poderiam ser impedidos de participar por preconceito, avaliando inclusive qual responsável era o mais estratégico para pedir a assinatura. Enfrentamos também o desinteresse de alguns, a evasão e o elevado número de faltas de outros. Por outro lado, alguns(algumas) adolescentes aconselharam que no início e final da semana (segunda e sexta-feira) não fôssemos à escola, pois eles costumavam faltar e não queriam deixar de participar das nossas atividades.

É relevante destacar ainda que contamos com o apoio da gestão escolar neste período, organizando conjuntamente o calendário de atividades, relembrando e recolhendo os termos assinados. Além disso, alguns(algumas) adolescentes se prontificaram a estimular colegas para a participação e pensar soluções quanto à obtenção da assinatura dos termos.

Neste período também realizamos um grupo focal piloto com a participação de 12 adolescentes do 2º ano do ensino médio que demonstraram interesse pela temática e se propuseram a auxiliar. Tratou-se de um encontro referente à etapa de leitura da realidade durante duas aulas vagas desta turma. As atividades desenvolvidas seguiram o roteiro do grupo focal (Apêndice B) e sugeriram pequenas modificações nas ordens das perguntas e a noção de que o espaço, quando permitia a organização em roda, privilegiava o debate. Este piloto nos fez ainda ampliar os participantes da pesquisa para estudantes 2º ano, pois estes(as) demonstraram muito interesse em continuar no estudo até o final.

Assim, na pesquisa tivemos uma participação inicial de 42 adolescentes, cisgênero e transgênero, com idades entre 15 e 18 anos, totalizando 35% de adesão em relação ao total de estudantes matriculados(as) nas séries convidadas para a pesquisa. As turmas foram divididas em quatro grupos fixos, que tiveram frequência variável, compostos de no mínimo cinco e no máximo 15 participantes. Com este número foi possível privilegiar a participação e o tempo de fala de todos(as).

5.2 ADOLESCENTES REVELANDO AS LEITURAS DE SUAS REALIDADES

Na busca de nos aproximarmos ainda mais da realidade vivenciada pelos(as) adolescentes, seus saberes e percepções quanto à sexualidade, demos continuidade às atividades de pesquisa desenvolvendo grupos focais por turmas com os(as) adolescentes que demonstraram interesse e conseguiram autorização para participar.

Nesta etapa, ao chegarmos à escola, buscávamos perceber a dinâmica do dia, compreender se situações atípicas estavam acontecendo, articular com a coordenação os melhores horários para a atividade de pesquisa e qual turma participaria no dia. Apesar de as articulações serem feitas com antecedência, a dinamicidade da rotina escolar por diversas vezes demandava adaptações no momento da realização das atividades.

Buscávamos contribuir com esta dinâmica assumindo aulas vagas ou utilizando horários preestabelecidos para atividades extras. Articulávamos também com a coordenação uma sala disponível para desenvolver a pesquisa, considerando a possibilidade de formação de círculos e a utilização de computador, internet e data show, necessários como recursos para este momento.

Antes de iniciar as atividades, organizávamos a sala disponibilizada pela escola de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e favorável ao debate e à participação ativa. Utilizamos nesta etapa os ambientes da sala de informática (que não permitia formação adequada de roda) e a biblioteca. Na chegada dos(as) adolescentes às salas, já era possível observar os subgrupos que se formavam por afinidades a partir dos lugares em que sentavam e as proximidades e distanciamentos que estabeleciam uns dos outros. Este aspecto é relevante, pois em diversos momentos, especialmente no início da pesquisa, os(as) adolescentes primeiro compartilhavam suas percepções com seus pares mais próximos, para, em seguida, e muitas vezes somente após validação destes, expor sua fala no grupo maior.

Neste sentido, destacamos que apesar de a sala de informática ser um espaço considerado mais confortável pelos(as) adolescentes, por ter um ar-condicionado melhor e um data show mais eficiente, os encontros na biblioteca em formato de roda proporcionaram um maior engajamento entre os subgrupos formados e uma maior possibilidade da equipe pesquisadora de vincular-se aos(às) adolescentes participantes. Estes também reconheceram a diferença de participação neste ambiente e costumavam insistir para que as próximas etapas se realizassem na biblioteca.

Nos momentos iniciais dos grupos de leitura da realidade, retomávamos os objetivos da pesquisa e todos os compromissos éticos a partir da leitura do Tale, enfatizando para os(as)

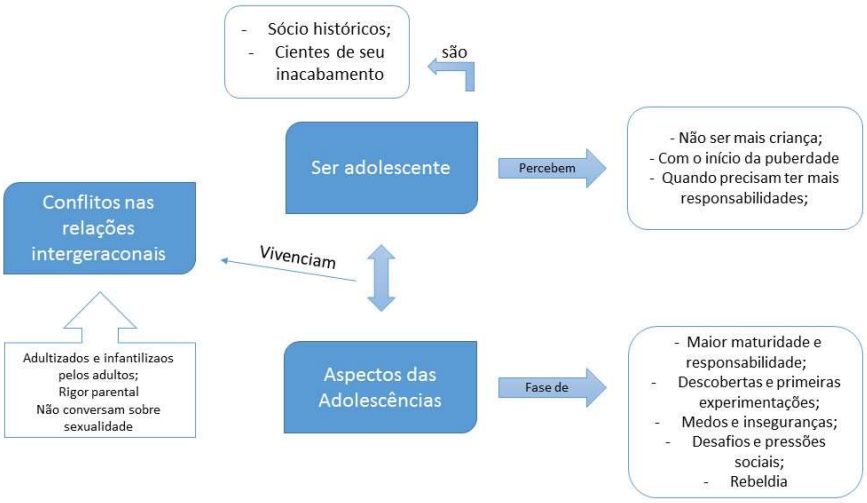
adolescentes que este documento era uma garantia de direito para eles. A partir do Tale, desenvolvemos com todas as quatro turmas “acordos de convivência” que precisaram ser retomados em alguns momentos ao longo do grupo, especialmente quanto ao uso do celular em situações que não eram ligadas à pesquisa ou ainda pela tentativa de filmar ou gravar a fala de colegas. O uso da imagem, o sigilo, as conversas paralelas e o respeito às falas foram os pontos de maior preocupação das turmas e os que mais precisaram ser retomados em momentos posteriores, inclusive com pedidos para que fotos e vídeos fossem apagados.

Estes pedidos eram respeitados sem maiores divergências quando refletíamos em relação aos acordos firmados e ao compromisso ético que havíamos estabelecido mutuamente. É relevante destacar que em um dos momentos, um adolescente refletiu, durante uma conversa particular com a equipe pesquisadora, que parece já ser costume deles registrar tudo para publicar sem pensar melhor no conteúdo do vídeo, das fotos ou mesmo na consequência de tal postagem. Os compromissos éticos que no início pareciam trazer mais barreiras do que benefícios aos(às) adolescentes ao longo dos encontros foram sendo percebidos como aliados e incorporados às propostas feitas, como veremos em momentos posteriores.

Ainda nesta perspectiva de cumprimento dos acordos éticos e participativos, os(as) adolescentes foram convidados(as) a escolher seus próprios pseudônimos, confeccionando crachás que facilitassem a identificação ao longo das atividades e durante o processo de transcrição e codificação dos dados. Fizemos uma analogia dos pseudônimos com os nomes “fake” que se criam na internet para manter o anonimato, o que trouxe maior compreensão e entusiasmo à proposta de criação dos crachás. Essa atividade funcionou como um momento de integração e ampliação de vínculos, pois os adolescentes questionavam as escolhas uns dos outros, e também a equipe pesquisadora, para entender melhor cada “fake” escrito.

Para compreendermos melhor a realidade destes(as) adolescentes, buscamos inicialmente entender suas *percepções sobre ser adolescente e sobre a adolescência*, observando como as questões vinculadas à sexualidade apareciam nos discursos e reflexões. A figura 6 sintetiza a compreensão dos temas e ideias explícitas e implícitas dos sentidos referentes à adolescência que emergiram durante a leitura de realidade e que serão explorados ao longo do texto.

FIGURA 6 − SÍNTESE DA COMPREENSÃO DOS TEMAS E IDEIAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS REFERENTES À ADOLESCÊNCIA

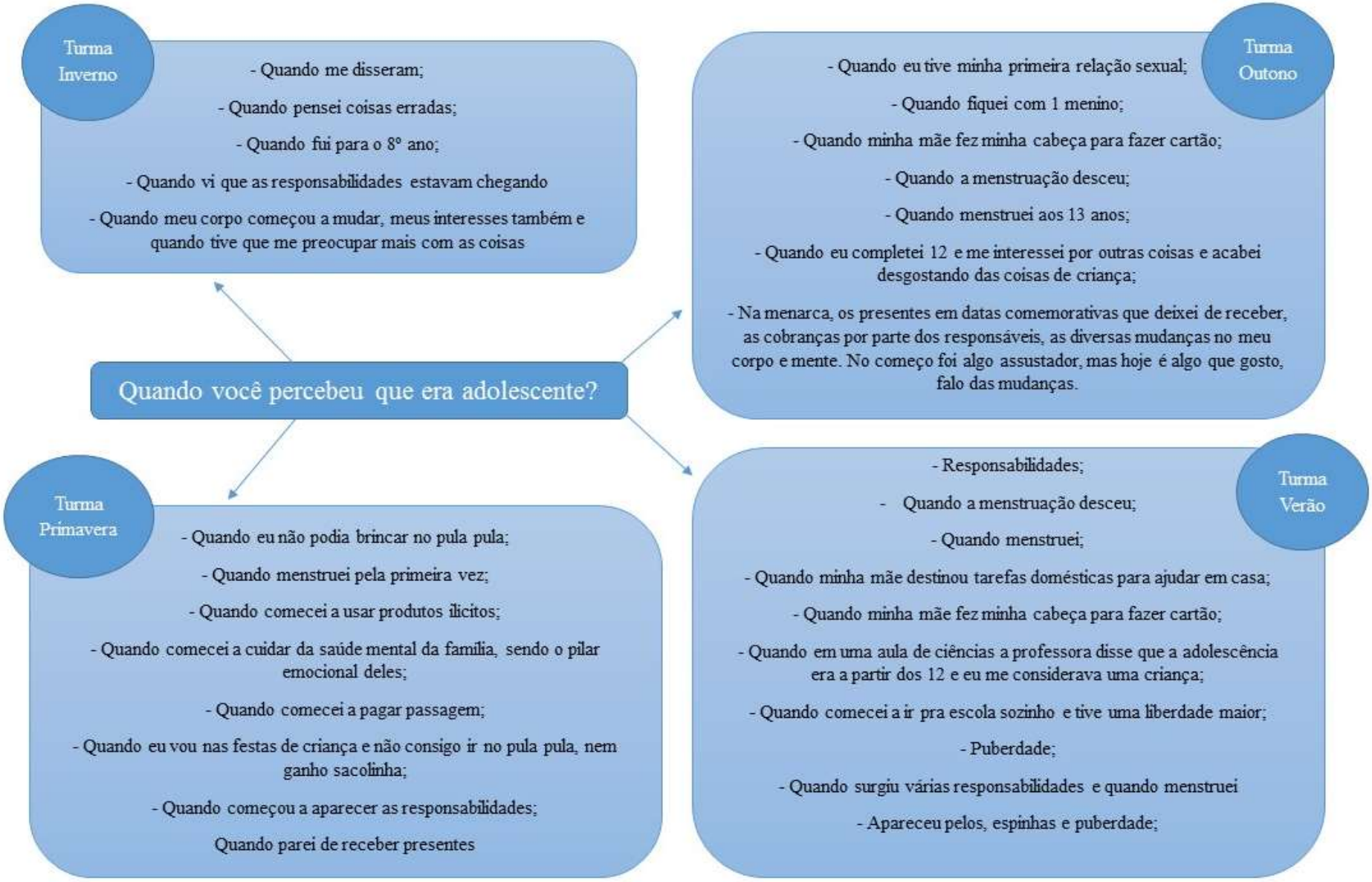


FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

A figuras 7 ilustra respostas anônimas para a pergunta referente a quando perceberam que eram adolescentes. Durante a análise dos dados, observamos que neste tema os(as) adolescentes evocam explicitamente a percepção de não serem mais crianças; esta os(as) atinge antes mesmo de se entenderem adolescentes, principalmente pela ação de adultos que os impedem de engajar-se em atividades marcadamente da infância, ou deixando de presenteá-los em datas comemorativas.

> *Pesquisadora Golfinho: O que é daqui que vocês estão lendo que parece que deixou de ser criança na verdade?*
> *Preciosa: Pular no pula-pula.*
> *Pesquisadora Golfinho: Sim, e aqui tem algumas coisas assim, ó, por exemplo, "deixou de ganhar presente em algumas datas". É porque aquela data na verdade era de criança, é isso?*
> *Yin-Yang: É. A Páscoa, acho que é de todo mundo, do jeito de hoje em dia que a gente comemora, de ganhar chocolate. Embora o real significado não seja esse, eu acho que todo mundo deve ganhar em questão de Páscoa, também. Até hoje eu ganho barra de chocolate, mas por Dia da Criança, é mesmo, é Dia da Criança. E o Natal também, um adolescente, o pai vai chegar: Ó Papai Noel, trouxe. Então é nessas datas, Natal, dia da Criança, não tem mais.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Outono]

FIGURA 7 − RESPOSTAS SOBRE QUANDO SE PERCEBERAM ADOLESCENTES DAS QUATRO TURMAS.



FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA A PARTIR DO RECURSO DIGITAL UTILIZADO NA LEITURA DE REALIDADE.

Para crianças e adolescentes que vivem em comunidades do Recife, as datas comemorativas, além de marcadas pelas festas familiares, também contam com festas comunitárias e doações de brinquedos e alimentos. Estas foram relatadas pelos(as) adolescentes como acontecimentos que se reduziam à medida que a adolescência chegava. Já em termos etários, os(as) adolescentes reconhecem que existem determinações legais para a adolescência, mas a compreendem em termos mais sócio-históricos, a partir da cultura e das experiências de vida de cada indivíduo e da sociedade, com influências familiares e comunitárias.

> *Pocket: A pesquisa indica que aos dez (anos).*
> *Pesquisadora Golfinho: E aí? Tem idade para ser adolescente?*
> *Pesquisadora Hera: Pra se sentir adolescente?*
> *Estrela2: Não, eu acho que não.*
> *Chocolate: Eu acho que não.*
> *Yin-Yang: Perante a lei, tem.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Outono]

> *NgDelas: Tem menina de 12 que tem mais mente que gente de 17; tem gente que é velho com mente de criança.*
> *Mabel: É isso. Mas aí adolescente começa naquela fase que a pessoa já começa a amadurecer um pouquinho, mas realmente tem gente que tem 18 anos e não tem uma maturidade, tem 13 que tem, tem muitas mães aí que têm 25 anos e não cuidam direito do filho, e tem mãe de 15 que cuida muito bem.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

Eles(as) ainda consideram que a maturidade e o assumir novas responsabilidades chegam com a adolescência e independem da idade, estando atrelados principalmente às cobranças sociais, à maior complexidade das demandas escolares, além da necessidade de assumir novos papéis na rotina familiar. Relacionam a maturidade à aprendizagem, revelando uma percepção de seu próprio inacabamento ao reconhecerem que aprendem cotidianamente com seus próprios erros e acertos, com as experiências de terceiros e com os aconselhamentos que recebem, por refletirem a respeito e eventualmente mudarem suas formas de ser e pensar a partir disso.

> *Pesquisadora Golfinho: Ó gente, responsabilidade está aparecendo, já apareceu duas vezes, "quando responsabilidades maiores apareceram". O que quer dizer?*
> *Sol: Pode ser também sair sozinho. É uma responsabilidade na adolescência.*
> *Estrela: É, sair sozinho, acho que de escola, de coisa de escolas e mais...*
> *Lua: O meu, eu coloquei quando minha mãe destinou tarefas domésticas aqui para mim como uma responsabilidade. Varrer a casa, passar pano, porque na minha casa sempre foi assim, meu irmão fazia uma coisa, minha irmã fazia outra e a outra minha irmã sempre lava os pratos e fez a comida, e eu sempre varri e passei pano.*
> *Estrela: É, e nas matérias em si, porque muita coisa vai mudando, entendeu?*

> *Cleito: A gente não pede mais ajuda ao pai, ensina isso aqui. A gente tem que pesquisar.*
> *Estrela: A gente precisa estar ali sozinho, entendeu?*
> *Sol: Até porque as pessoas, a gente cria uma responsabilidade, porque pessoas esperam coisas da gente, entendeu? Os professores, os nossos pais. Principalmente quando vai entregar o boletim, a gente fica na expectativa de ter tido responsabilidade o suficiente para entregar o que eles esperam.*
> *Gruger: Além do que ela falou. Além do que, ela falou dessa parte de querer impressionar os pais. Tem um pouco da cobrança, também. Você quer tirar notas boas? Você quer tirar notas boas para o seu pai e a sua mãe não terem que ficar cobrando, porque se você tira 3 em matemática, quando tiver prova de matemática eles vão ficar no seu pé, estuda, estuda, estuda, e a gente não gosta muito disso, porque é meio que uma pressão psicológica, sabe?* [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

Ao aprofundarem um pouco mais sobre as responsabilidades domésticas e as demandas de cuidado familiar, as adolescentes destacam diferenças entre irmãos de gêneros diferentes, figuras paternas que não assumiam suas tarefas, delegando-as às meninas da casa, e uma maior preocupação por parte destas quanto à saúde de seus familiares. Os(as) adolescentes refletiam que essas questões dependem de cada família, mas reconhecem que a maior sobrecarga é geralmente feminina, o que já ocorre desde a adolescência.

> *Pesquisadora Golfinho: Que é que representa "Alguém ter que cuidar dos outros, da família"? Que que vocês acham?*
> *Mabel: Antes ela talvez não ligasse tanto. E agora, depois que ela foi crescendo e amadurecendo, ela foi vendo a situação de outro jeito, enquanto a realidade da família.*
> *Pesquisadora Golfinho: Realidade da família. Então vocês vão percebendo mais coisas que acontecem na casa, é isso, com a adolescência?*
> *Mabel: É, querendo ou não, ela pegou a realidade, ou a responsabilidade que seria, tipo, não seja só dela, mas a família todinha, tipo, ajudaria se fosse de um jeitinho mais de boa. Mas aí como faz todo esse negócio, ela pega uma responsabilidade que não é dela pra cuidar.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

As mudanças corporais e os demais sinais de puberdade também foram diretamente relacionados ao início da adolescência, despertando debates relacionados às diferenças desse momento para meninos e meninas, das expectativas a respeito da menstruação, levando alguns grupos a tirar dúvidas entre os(as) próprios(as) adolescentes participantes de forma natural e descontraída. Inicialmente, falar sobre questões mais íntimas gerava vergonha, risos nervosos e gagueira em alguns adolescentes, que ao perceberem a naturalidade com que os temas eram debatidos pela equipe pesquisadora e pelos demais adolescentes participantes sentiam-se mais à vontade para falar e expor suas percepções e vivências.

> *Pesquisadora Golfinho: Quando menstruei. Esse é um dado para meninas, pelo menos? Virei adolescente. A menstruação?*
> *Sol: É, é que você vira mocinha (risos).*
> *Cleito: É as chiquititas, é?*
> *Vários: MUITOS RISOS.*
> *Pesquisadora Golfinho: Essa história de "virou mocinha" explica melhor.*
> *Sol: É que antigamente, quando uma menina menstruava, aí os pais diziam que virou mocinha ou estava de chico.*
> *Estrela: Estava de chico ou estava de boi.*
> *Pesquisadora Golfinho: Porque os meninos não entenderam essa história de virar mocinha.*
> *Ney: Nem de chico entendi não, entendi não. É das chiquititas? (meninas riem)*
> *Sol: É de chiquititas mesmo, todo mundo viu quando Milly virou mocinha. Todo mundo viu, rapaz.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

Os hormônios que aumentam a partir da puberdade também ganham destaque nos discursos das adolescentes, como responsáveis pela própria puberdade, por despertar impulsividades, aflorar desejos e levar à exploração de novas experiências, como se nota no relato de Sol, no trecho abaixo. Neste momento da leitura de realidade, os hormônios parecem justificar grande parte dos comportamentos da adolescência, mas ao longo das problematizações eles parecem ficar em segundo plano, e as relações sociais passam a ganhar mais destaque.

> *Pesquisadora Golfinho: Quais são os aprendizados principais do adolescente?*
> *Sol: Eu acho que são os maiores.*
> *Gruger: Quais são os maiores?*
> *Sol: Na adolescência, a gente passa por muita coisa, e como a gente tem os hormônios à flor da pele, a gente sente isso mais forte, sente com mais intensidade, então, tipo coisas pequenas trazem um aprendizado enorme que vão formar o seu caráter para você poder levar a sua vida.*
> *Lua: É, porque é o primeiro momento que a gente tá vivendo aquilo.*
> *Sol: É isso, pronto.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

No trecho acima, notamos também um anúncio do sentido de que a adolescência é a fase das descobertas e de grandes aprendizados que ficam para o resto da vida, das experimentações e das primeiras vivências, inclusive ligadas à sexualidade. Nas figuras 8, 9, 10 e 11, podemos observar palavras e expressões que os(as) adolescentes relacionam à adolescência.

Os primeiros interesses amorosos também são apontados como uma das formas de se perceber na adolescência. Há também o relato de experimentações de bebidas alcoólicas, cigarros, drogas e consumo de pornografia como comportamentos comuns de

se iniciarem na adolescência, percebidos por alguns deles(as) como atos de rebeldia, transgressão ou até vício.

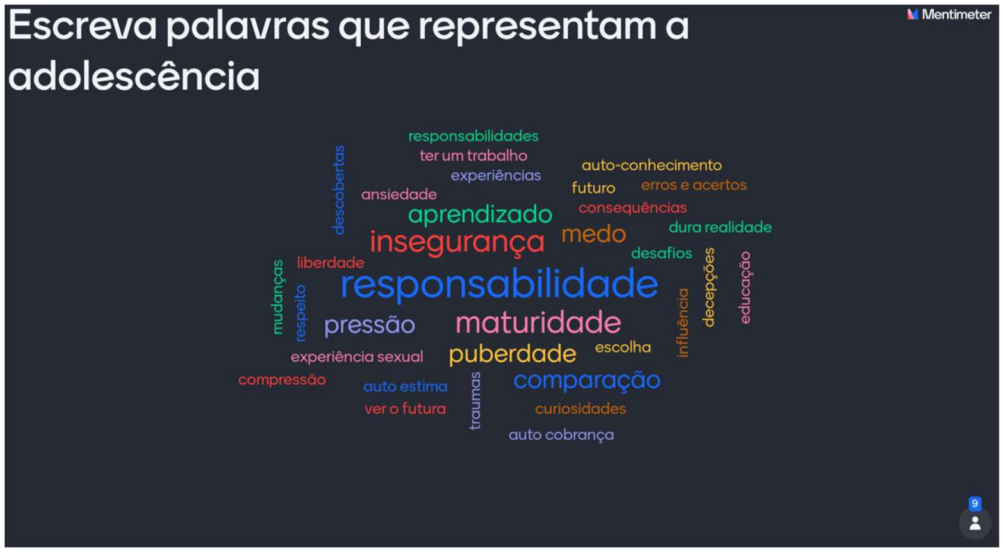
FIGURA 8 – REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA INVERNO

FIGURA 9 - REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA OUTONO

FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA DO *SITE* WWW.MENTIMETER.COM.

FIGURA 10 – REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA PRIMAVERA

FIGURA 11 - REPRESENTAÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA DA TURMA VERÃO



Estas primeiras experiências vivenciadas, somadas à ampliação das responsabilidades que surgem na adolescência, despertam nos(as) adolescentes sentimentos de medo, inseguranças e pressões psicológicas que lhes causa grande angústia e ansiedade. Essas pressões são apontadas como vindas da família, da escola e da sociedade em geral, e especialmente das relações estabelecidas nas redes sociais, que se expressam pelo estabelecimento de padrões a serem seguidos e de julgamentos quanto à aparência, mas também em relação ao jeito de ser e com quem se relacionam nas amizades e nas relações sexuais afetivas.

Há a identificação de que são situações vivenciadas por meninos e meninas, mas em contextos e intensidades diferentes. A mulher aparentemente está mais exposta e vulnerável. A ampliação da imersão no mundo digital que aconteceu no contexto da pandemia de Covid-19 é descrita por um dos grupos como potencializadora deste processo:

> *Pesquisadora Golfinho: Por que vocês acham que tem tanto insegurança na adolescência?*
> *Dipper: Meu irmão, porque ninguém sabe o futuro, ninguém sabe, é comigo.*
> *Pesquisadora Golfinho: E o que é que leva a gente a ser tão inseguro assim?*
> *Moana: Às vezes eu acho também, eu acho que é mais as opiniões das pessoas em relação a você.*
> *Mabel: E até o povo impõe que tem que ser aquele padrãozinho, e se você não é aquele padrão, você é feia, você é ridícula. É porque a gente tipo, muita gente impõe que tem que ser aquilo, então muita gente vai na cabeça desse tipo, e se você vê que a pessoa não é aquilo, muita gente julga mal, e isso dói, tá ligado?*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

Esses aspectos inspiraram uma das codificações problematizadas ao longo da IT, já que tem grande influência de diversas relações de poder que atravessam a adolescência, sendo acompanhada por discursos autodepreciativos. Mantém vínculo com as questões da sexualidade, como se verá nos tópicos a seguir.

Os(as) adolescentes dizem ainda sentir conflitos nas *relações intergeracionais e parentais*, principalmente por serem infantilizados e/ou adultizados em diversas situações. Esses relatos são especialmente reforçados nos diálogos fora da ação, quando exemplos sobre não ter autonomia para as escolhas profissionais futuras por não saber o que é melhor para si ou a necessidade de assumir responsabilidades em hospitais e outros

cuidados familiares surgem como desabafo particular à equipe pesquisadora. Também são relatados no coletivo, como pode ser observado a seguir:

> *Princesa: A pergunta que tu fez de responsabilidade. Eu acho que de todos que estão aqui, eu acho que as minhas foram mais duras. Porque a minha mãe, ela está doente há dois anos, e eu tinha o que, 15 anos na época. Então eu tive que correr para hospitais e marcar consultas para ela.*
> *Pesquisadora Golfinho: Tu acha que isso é uma responsabilidade de adolescente?*
> *Princesa: Acho que não, porque, principalmente, a lei diz que no hospital mesmo você não consegue. Se você não tiver 18 anos [...]. Mas se não é eu, eu não sei como seria, porque meu irmão não faz nada, e eu sou a mais nova, meu irmão tem 28. E fica muito desgastante. Porque eu não consegui aproveitar a minha infância. E até hoje em dia eu não consigo, porque minha mãe é daquelas... Você fez 18 anos, mas idade não significa nada.*
> *Pesquisadora Golfinho: Entendi. Então, ora, tu tem que assumir a responsabilidade de ser adulta já praticamente e ora tu é tratada como criança. É isso?*
> *Princesa: Então isso confunde bastante a cabeça. Bastante, porque na hora que precisa, a pessoa é adulta, quando não, é criança. Tipo namorar mesmo. Minha mãe nunca aceitou.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

Porém, no debate coletivo, a percepção de ser tratado(a) como criança em algumas situações é considerada cuidado e proteção, mesmo percebendo ser uma superproteção em algumas circunstâncias. Estas questões estão ainda acompanhadas por um maior rigor e controle de ações, lugares que podem circular na cidade e companhias consideradas indesejadas − situação que os(as) impede de realizar uma série de novas experiências e os(as) leva a se revoltarem contra os pais.

O maior rigor parental é especialmente relacionado pelos meninos como um fato que leva algumas meninas a quererem vivenciar relações amorosas sexuais por curiosidade ou rebeldia. Por outro lado, as meninas destacam que esta não é uma questão que se deve ser generalizada, uma vez que acontece em situações pontuais singularizadas, a depender, segundo elas, da maturidade de cada uma. No entanto, elas concordam que o rigor parental exagerado as atrapalha e pode trazer outros riscos, já que normalmente está

atrelado ao conservadorismo dos responsáveis e à falta de diálogo sobre tais riscos e formas de se prevenir ou resguardar.

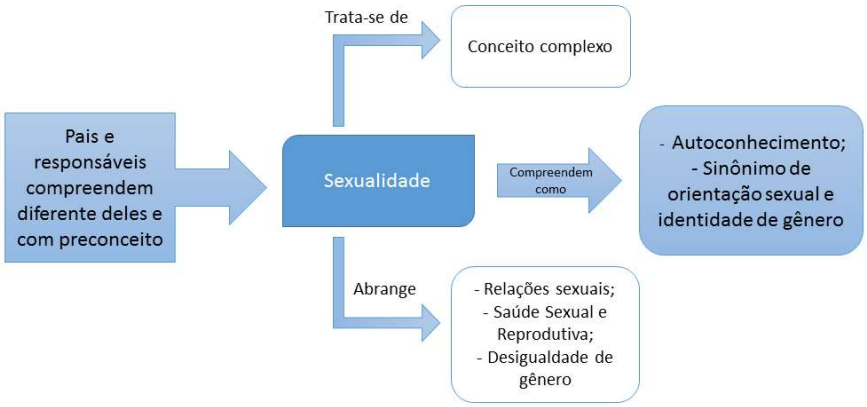
> *Pesquisadora Golfinho: E aí na adolescência vocês têm mais permissão para sair, é isso?*
> *Docinho: Não, nem todos.*
> *Dipper: Não, Docinho tem não.*
> *Princesinha: Tem pais que são mais rigorosos.*
> *Dipper: O pai de Docinho é da hora, só que o bagulho é que ele prende muito. Ele é um cara de boa, mas ele prende muito ela.*
> *NGdelas: Se eu fosse ela, eu já tinha revoltado já.*
> *Dipper: Tem menina que se é assim, era revoltada. Eu não sei como é que Docinho aguenta.*
> *Princesinha: Não, mas dependendo do pai, tem pai que mesmo a pessoa, mesmo ela tirando, ele vai prender mais ela, porque vê a pirraia [de outra turma], ela foi fazer o bagulho [transar], o pai foi, prendeu mais. Então adiantou de nada, só fez botar a menina de castigo e trancar mais ela.* [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

A relação com pais e responsáveis depende de uma complexidade de fatores apontada pelos(as) adolescentes e da necessidade de compreender o funcionamento e a dinâmica de cada família. Para os(as) adolescentes, os pais que têm uma "mente mais aberta" são mais fáceis de dialogar e normalmente buscam os(as) adolescentes para conversar sobre os mais variados temas, inclusive as questões ligadas à sexualidade.

Já os que são mais conservadores, não costumam fornecer espaços para que o diálogo aconteça e acabam afastando os(as) adolescentes, principalmente quando gostariam de solucionar dúvidas ligadas às relações sexuais e expressar seus sentimentos. Esta temática também inspirou uma das codificações, pois se repete em diversos contextos da vida dos adolescentes e com diferentes desdobramentos para seu futuro, além de ser um dos principais incômodos relatados.

Ao longo da leitura da realidade, as *questões ligadas à sexualidade* (Figura 12) apareceram transversalmente nos discursos dos(as) adolescentes, mesmo quando não questionados(as) diretamente sobre ela.

FIGURA 12 – SÍNTESE DA COMPREENSÃO DOS TEMAS E IDEIAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS REFERENTES À SEXUALIDADE



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Há destaque para as diferenças entre os gêneros em diversos aspectos da adolescência, como os já relatados nos cuidados domésticos e familiares, na forma de se comportar, nas pressões e julgamentos sobre a aparência e na repressão ou estímulo para a vivência das relações sexuais e afetivas. Durante as observações, também pudemos percebê-las nas frequentes piadas de cunho homofóbico ou machista, vindas especialmente de meninos heterossexuais para outros meninos heterossexuais, mesmo em se tratando de pessoas muito amigas. Estas piadas eram descritas como normais em seus círculos de amizade, assim como comentários racistas e questionadores da inteligência do outro. Algumas meninas também reproduziam tal comportamento, porém em menor intensidade e normalmente interagindo como os meninos durante essas situações.

> *Connor: É pô, racista, homofóbico, tem de tudo na nossa amizade.*
> *Tzin: Tudo que tem de ruim, tem.*
> *Medusa: Que amizades mais saudáveis, né?*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Inverno]

Ao começarem a pensar na saúde sexual e reprodutiva na adolescência, os(as) participantes relatavam frequentemente querer tirar dúvidas em relação à saúde sexual e reprodutiva. A lacuna da falta de educação em sexualidade fica ainda mais evidente. O debate sobre a menstruação, por exemplo, ganha mais profundidade neste momento, com relatos de como as tensões pré-menstruais (TPMs) atrapalham o cotidiano de quem menstrua. Na discussão, alguns meninos ainda consideram esse assunto como um conhecimento necessário apenas para as mulheres e questionam a veracidade da TPM, enquanto outros expressam nojo em relação ao assunto.

NGdelas: Ôxe, quem fez isso? Esse negócio de menstruação, eu nem falo.
Mabel: NGdelas tem nojo, pavor.
[Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

O debate sobre os corpos é apresentado por elas e eles como um dos temas que demandam maturidade para ser discutido. Nas turmas em que se refletia com maior naturalidade e sem tabu, segundo eles(as), havia um maior aprofundamento a respeito, com uma busca por entender como o outro corpo funcionava e em que se diferenciavam − como as diferenças das dores sentidas, as diferenças de hormônios, a experiência de usar absorvente e de sentir algo saindo de si, a diferença entre os absorventes etc.

Esse momento revelou ainda um maior desconhecimento quanto aos cuidados necessários à saúde dos homens. Ao aprofundar um pouco o debate, as meninas relatam a importância de acompanhamento ginecológico independentemente de iniciação sexual, mas especialmente a partir dela. Algumas relatam frequentar o posto de saúde para tal e outras denunciam as dificuldades de acesso. Já os rapazes desconhecem se esse acompanhamento é necessário para eles a partir da puberdade ou mesmo se seria um cuidado realizado na atenção básica ou especializada, e qual o especialista a se procurar.

Pesquisadora Golfinho: Se fossem para outras pessoas, para os meninos, por exemplo, quem seria esse médico?
Yin-Yang: Tem um nome do médico...
Chocolate: Aí eu sei o nome. Eu esqueci o nome do médico, mas eu sei.
Park Jimin: E ele tá com o dedo assim, ó... (Mostrando Samsung)
Yin-Yang: Não, esse aí é pra sentir a próstata do homem.
Samsung: É o prostatateiro. (Risos)
Park Jimin: A próstata é o quê mesmo?
Yin-Yang: O que prepara o sêmen do homem.
[Trecho da leitura de realidade da Turma Outono]

Em termos de desenvolvimento e condução da atividade proposta na pesquisa, é relevante destacar que os dois grupos realizados na biblioteca em roda com mais proximidade entre os(as) participantes favoreceram a continuidade do debate mesmo com a dificuldade de acesso à internet nesse ambiente. Os(as) próprios(as) adolescentes participantes sugeriram que dispensássemos o recurso digital, já que estavam gostando de participar e se sentiam à vontade para falar sem a necessidade do anonimato. Por esta razão, não há imagens da nuvem de palavras de uma das turmas, e a outra foi respondida apenas por uma pessoa sobre a pergunta: “O que lhe vem à cabeça quando ouve falar em sexualidade?” (Figuras 13, 14 e 15).

> *Pesquisadora Golfinho: Hoje eu notei que o debate fluiu melhor. Nem a falta da internet atrapalhou muito, dava pra ver e escutar todo mundo, diferente de quando é na informática, que não dá para fazer roda e tinha que ficar andando pela sala.*
> [Trecho de diário de campo da leitura de realidade]

É interessante destacar que os(as) adolescentes relacionam diversas palavras relativas a sentimentos, sensações, preconceitos, diversidades, ações e comparações à sexualidade, mas demonstram dificuldade em defini-la quando diretamente questionados sobre "o que é sexualidade" ou "o que significa sexualidade". Os relatos dos(as) adolescentes revelam tratar-se de um conceito complexo, de difícil definição, que não pode ser restrito a poucas palavras ou não tem outra palavra como sinônimo, mas que engloba diferentes questões da vida cotidiana. Há para eles uma relação direta com o processo de autoconhecimento, assim reconhecido como algo que demanda aprendizagem e descoberta.

> *Sol: Eu acho que é você. Você, quando eu escuto a palavra sexualidade, eu penso em mim, o que eu sou, o que eu gosto, que eu faço, o que eu não faço. Sexualidade é tudo o que envolve esse respeito, aprendizado e consentimento.*
> *Frassetti: Isso, a pessoa como ela falou, se conhecer.*
> *Lua: Querer.*
> *Cleito: Acho que confiança, né? Não dá pra definir em uma palavra, não, é um conjunto.*
> *Cílios: Conceitos básicos. Não dá pra definir o que é, não dá pra definir em conceitos básicos, mas definir está bem complicado.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

FIGURA 14 – REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DA TURMA INVERNO

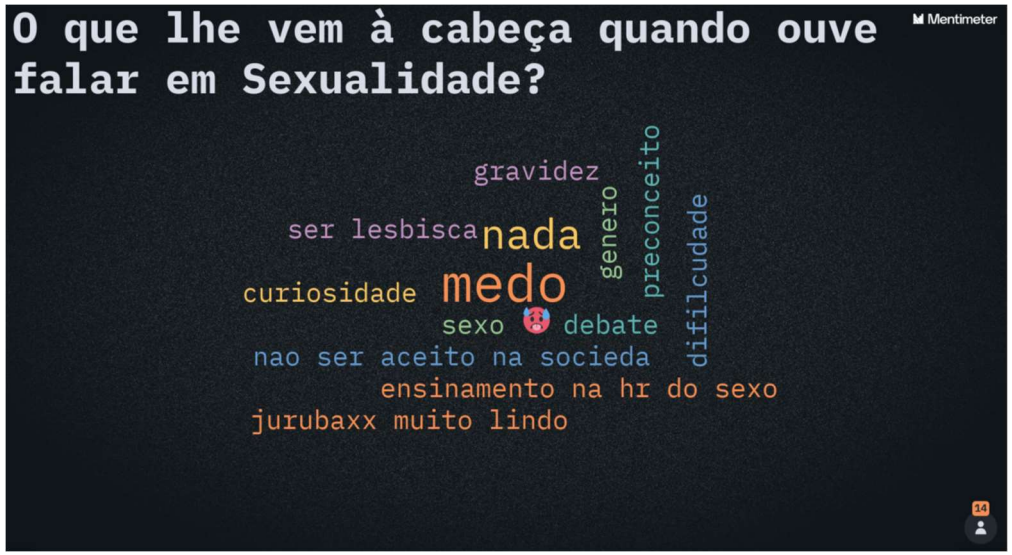
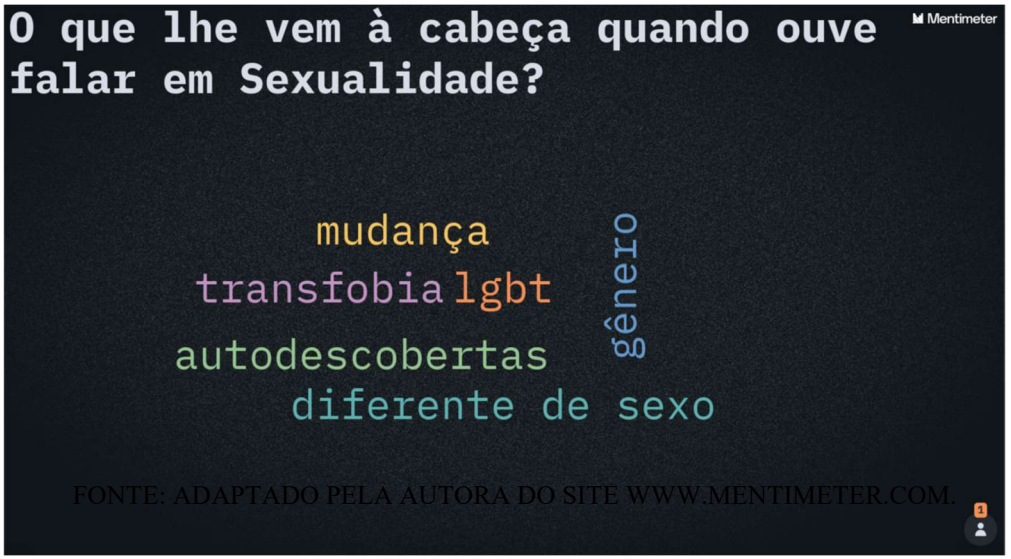
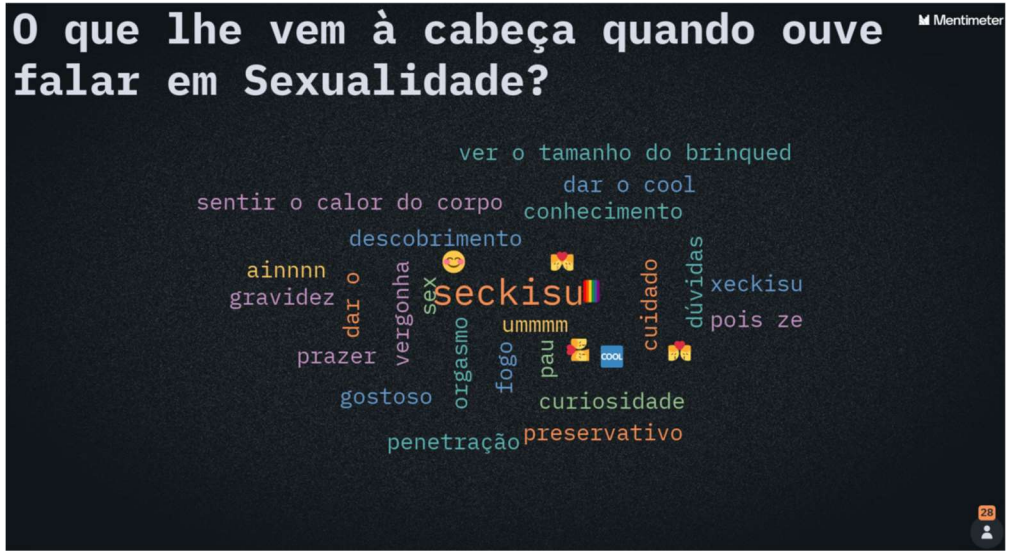


FIGURA 13 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DO DA TURMA PRIMAVERA



FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA DO SITE WWW.MENTIMETER.COM.

FIGURA 15 – REPRESENTAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE DA TURMA OUTONO



O sexo, representando o ato sexual em si também é diretamente relacionado à sexualidade. Os(as) adolescentes reconhecem que a sexualidade não se restringe ao ato sexual, apesar de este ser parte integrante dela e ser a primeira coisa que vem à cabeça ao ouvirem a palavra sexualidade. Já o prazer surge com menor expressão, estando mais relacionado ao orgasmo ou à satisfação sexual. Ao serem questionados a respeito, estes(as) jovens conseguem ampliá-lo um pouco para outros aspectos da sexualidade, como fazer o que gosta, estar com quem se gosta e a própria autoestima, sentindo-se bem com o próprio corpo.

> *Yin-Yang: É, porque envolve sentimento, questão física. Porque sexualidade não é a mesma coisa que gênero. O que envolve realmente o sexo é prazer, emoção.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Outono]

Apesar de reconhecerem a sexualidade como conceito/fenômeno complexo, os(as) jovens costumam utilizar a palavra sexualidade como sinônimo de orientação sexual, ou até mesmo identidade de gênero. Essas expressões não são comuns em seus discursos, sendo usadas principalmente por aqueles(as) que se reconhecem como gay, lésbica ou bissexual e possuem mais interesse e/ou engajamento em pautas relacionadas à diversidade sexual.

> *Gruger: Sexualidade, agora eu penso nos gêneros; gêneros não, nas sexualidades: em si, Bi, pan, gay, lésbica.*
> *Sol: Na forma como você se identifica também.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

Este desconhecimento de expressões que conceituam indivíduos gays, lésbicas, bissexuais e pansexuais, ou pessoas cisgênero e transgênero (LGBTQIAPN+), amplia o uso da palavra sexualidade com um forte vínculo à identidade de gênero ou orientação sexual não apenas durante a leitura da realidade, mas ao longo de toda IT. Este fato nos fez mudar a expressão “Educação em Sexualidade”, utilizada no início da pesquisa, para “Educação sexual e reprodutiva”, pois nos pareceu que para os(as) adolescentes a primeira era reduzida às pautas LGBTQIAPN+, assim como grande parte da sociedade o faz.

Durante a leitura de realidade, observamos também que para os(as) adolescentes seus pais e familiares mais velhos entendem a sexualidade de forma diferente deles(as) e

normalmente com preconceito, por também associarem a sexualidade diretamente à identidade de gênero ou orientação sexual. Apesar de os (as) adolescentes reproduzirem falas e situações homofóbicas, consideram que sua geração já lida melhor com o assunto do que a de seus pais. Parecem viver num movimento de contradição em que o respeito se dá principalmente com as pessoas LGBTQIAPN+, com quem eles já têm algum vínculo ou amizade, mas não com aquelas mais distantes e das quais eles não conhecem a história de vida. Há contradição também na comunicação diária, na utilização de xingamentos homofóbicos como prática rotineira e na forma com que lidam com amizades, especialmente ao contestarem a heterossexualidade de alguns, como se as outras possibilidades fossem um problema.

Ainda assim, estes(as) adolescentes reforçam em vários momentos que as gerações de seus pais e avós são mais conservadoras e preconceituosas, não estando abertos sequer a refletir sobre o assunto. No entanto, os(as) participantes justificam tais atitudes pelo fato de seus pais também não terem tido oportunidades de aprender e refletir sobre a sexualidade quando eram mais novos, reproduzindo o que vivenciaram agora com seus filhos, sem se abrirem para novas possibilidades ou reprimindo algumas relações sexuais afetivas com ameaças e comentários que fazem a respeito de outras pessoas. Estas circunstâncias parecem afastar os(as) adolescestes de momentos que poderiam ser de educação em sexualidade no âmbito familiar, ampliando sua timidez para falar sobre estes assuntos e reduzindo a confiança em pais e responsáveis como fonte de informações para dúvidas sobre sua saúde sexual e reprodutiva.

> *Pesquisadora Golfinho: Vocês acham que para os pais de vocês é o mesmo conceito?*
> *Vários: Não, não.*
> *Moana: Eu acho que já vem do ensinamento deles, né, de muito tempo atrás.*
> *Docinho: E para eles já é errado,*
> *Simon Cowell: Muitos tão tendo conhecimento agora.*
> *Docinho: Pra eles, duas mulheres se beijando é errado.*
> *Mabel: Exatamente. E eles nem querem abrir a mente pra escutar e debater sobre isso, pra entender.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

Em algumas famílias existem pais que dialogam sobre sexualidade, porém normalmente esta conversa é feita de mães para filhas e pais para filhos, com foco especialmente na menstruação e em situações de assédio para meninas, bem como nas demais mudanças corporais da puberdade e no uso de preservativo (para ambos). Algumas mães também são apresentadas como não tendo distinção de gênero em suas

orientações, conversando também com seus filhos, o que acontece em menor intensidade quando se considera a relação dos pais com as filhas, mesmo aquelas que dizem ter mais vínculo com estes.

A *educação em sexualidade* também foi naturalmente trazida pelos(as) adolescentes especialmente após perceberem como as temáticas ligadas à sexualidade são evitadas ou limitadas no ambiente familiar. Para os(as) adolescentes participantes, alguns pais evitam exercer a educação sexual por acreditaram que isso possa estimular seus filhos à iniciação sexual antes do que acreditam ser o adequado. Porém, ponderam que um maior número de informações na realidade os protegeriam das vulnerabilidades ligadas à sexualidade e daria aos pais mais possibilidades de cobrar responsabilidade de seus filhos, principalmente no que diz respeito à prevenção de ISTs e gravidez.

> *Black Swan: Acho que os pais acham que se falar sobre isso, ensinar, se proteger e tal e falar sobre o assunto, vai incentivar a pessoa a fazer.*
> *Sol: Eu acho que a gente precisa do maior número de informações possíveis para a gente poder se assegurar sobre isso.*
> *Gruger: Pra ter certeza.*
> *Cílios: É, porque se tem informação, tem como cobrar.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Verão]

Os(as) adolescentes participantes denunciam ainda a ausência de educação sexual no ambiente escolar; afirmam que quando há é um debate pontual em alguma disciplina e especialmente focado na gravidez, no uso de preservativos ou no funcionamento dos aparelhos reprodutores. Eles(as) argumentam que como poucos pais fazem educação sexual em casa, seria muito importante que ao menos na escola pudessem ter acesso a informações úteis e que suas dúvidas sejam sanadas.

> *Pesquisadora Golfinho: E vocês, vocês acham que isso tem que ser falado na escola?*
> *NGdelas: Tem.*
> *Docinho: Porque em casa não dá, não tem pessoal que vá entender isso.*
> *Mabel: É, eu mesma não converso com mãinha, nem tenho tempo de tá conversando com mãinha, e quando eu converso é ela conversando merda.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

Há, sobretudo entre os meninos heterossexuais, uma grande expectativa de que a educação sexual na escola traga dicas de sexo e tire dúvidas relacionadas ao ato sexual em si. Houve alusões ao como governos e políticos conservadores costumam tratar a

educação sexual e menções ao uso da pornografia como recurso para sanar tais dúvidas e curiosidades.

> *Connor: Ah! Lembrei: ele falou que achava que a senhora não estava vindo falar sobre Gênero e esse negócio aí, e sim sobre sexo. Foi isso que ele falou.*
> *Pesquisadora Golfinho: Mas isso tem a ver com sexualidade?*
> *Connor: Tem, né? Mas ele que achou.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Inverno]

Há relatos de conteúdos relacionados ao respeito, consentimento nas relações, à prevenção de IST, gravidez e violências, às mudanças corporais, a diferenças dos gêneros na sociedade, ao machismo, à sexualização dos corpos femininos, à autoestima e à homofobia. Já nesta etapa inicial, os(as) participantes começam a revelar que estes temas devem ser tratados de forma participativa, sem julgamento das dúvidas e dos comportamentos que forem citados.

> *Mabel: Assim, tipo uma conversa como a gente tá conversando aqui. É porque como a gente tá conversando aqui, a gente tá bem de boa, né? Não é aquele negócio fechadinho, que aprender isso, tem que ser desse jeito. A gente está conversando, está debatendo, a gente está todo mundo interagindo.*
> *Dipper: Maduro.*
> [Trecho da leitura de realidade da Turma Primavera]

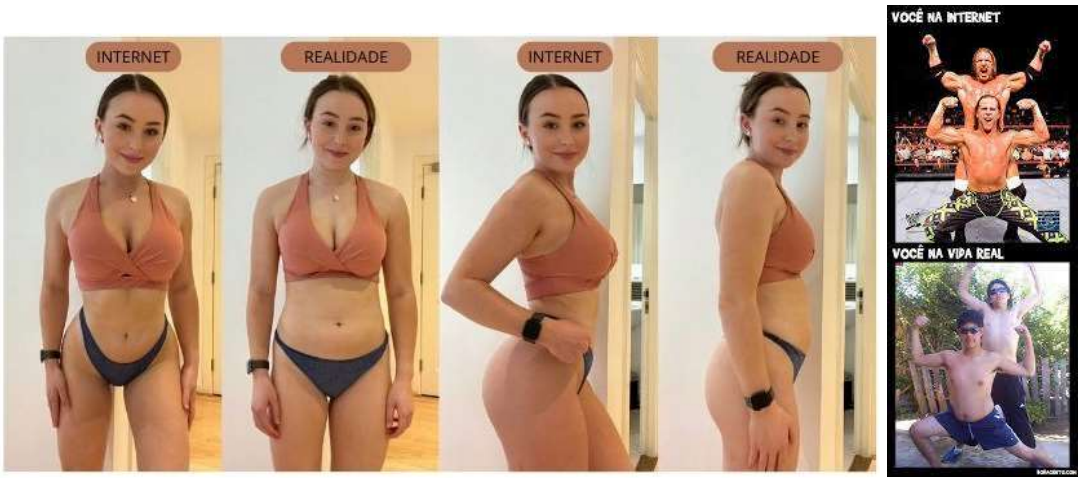
5.3 A CONSTRUÇÃO DAS CODIFICAÇÕES: REPRESENTANDO AS SITUAÇÕES EXISTENCIAIS REVELADAS

A partir da realização dos grupos focais para a leitura da realidade trazida pelos(as) adolescentes, constatamos as transcrições e observações participantes para desenvolver codificações que lhes possibilitassem reconhecerem-se e aprofundarem suas percepções sobre as temáticas mais presentes, buscando a razão se ser das situações que enfrentavam e formas de modificar esta realidade. Buscamos representar as situações existenciais descritas na leitura da realidade a partir de dinâmicas e imagens comuns do dia a dia destes(as) jovens, inclusive em publicações de redes sociais virtuais.

O quadro 3 sintetiza as duas codificações elaboradas para a problematização dos padrões estabelecidos pela sociedade e as opressões que se estabelecem nos ambientes virtual e presencial a partir de diversas relações de poder (raça, gênero, orientação sexual, idade e classe). Para esta problematização, utilizamos imagens que retratavam o que homens e mulheres (Figura 16) demonstram ser no ambiente virtual (internet) e qual a

aparência deles(as). Postagens em redes sociais que comparam expectativas e realidades são comuns na internet e, por consequência, no contexto dos(as) adolescentes da pesquisa. No Apêndice H é possível encontrar o roteiro de descodificação deste círculo de cultura.

FIGURA 16 − IMAGENS DO *GOOGLE* UTILIZADAS NA PRIMEIRA CODIFICAÇÃO



FONTE: *GOOGLE* IMAGENS.

As reflexões sobre as relações com pais e familiares a partir das vulnerabilidades ligadas à sexualidade e de como superar os desafios decorrentes do pouco diálogo sobre estas questões a partir da análise de algumas situações existências relacionadas a estes tópicos também utilizaram imagens retiradas da internet. Desta vez, com um casal (a mulher grávida) conversando com adultos (Figura 17) e uma conversa sobre orientação sexual por aplicativo de mensagens entre pai e filho (Figura 18). No Apêndice G é possível encontrar o roteiro de descodificação deste círculo de cultura.

FIGURA 17 − IMAGEM UTILIZADA NA SEGUNDA CODIFICAÇÃO.

FONTE: *GOOGLE* IMAGENS.

QUADRO 3 − SÍNTESE DAS CODIFICAÇÕES ELABORADAS A PARTIR DA LEITURA DA REALIDADE

CODIFICAÇÃO	OBJETIVOS	MATERIAIS	SITUAÇÕES EXISTENCIAIS
1. Dinâmica: Internet versos Realidade	− Problematizar os padrões estabelecidos pela sociedade e as opressões que se estabelecem nos ambientes virtual e real a partir de diversas relações de poder (raça, gênero, idade e classe).	Imagens impressas selecionadas do *Google* Imagens.	1) Adolescência está ligada a inseguranças, comparações e problemas com a autoestima, causados por julgamentos, cobranças e padrões sociais a serem seguidos com intensidades diferentes entre gêneros. 2) As redes sociais/internet como ambiente propício para comparações e julgamentos da aparência, comportamentos e relacionamentos. 3) A naturalização da objetificação de corpos e o uso recreativo de expressões machistas, homofóbicas e com as formas dos órgãos genitais.
2. Dinâmica: Comente o *Print*	− Refletir sobre as relações com pais e familiares a partir das vulnerabilidades ligadas à sexualidade.	Imagens impressas selecionadas do Google Imagens.	1) Relação de pouco ou nenhum diálogo com pais e responsáveis, sobre temas ligados à sexualidade. 2) Rigor parental quanto às proibições para namorar e locais a frequentar.

	− Problematizar como superar os desafios ligados ao pouco diálogo sobre as questões concernentes à sexualidade.		3) Diferença na criação e tratamento de meninos e meninas por pais e responsáveis. 4) Vergonha e medo de iniciar um diálogo sobre temas ligados à sexualidade. 5) Percepção de que a geração dos pais é mais preconceituosa. 6) Serem adultizados ou infantilizados por pais e responsáveis, a depender da situação. 7) Receio da reação de pais e responsáveis em caso de gravidez na adolescência ou orientação sexual que foge da heteronormatividade.

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

FIGURA 18 – IMAGEM UTILIZADA NA SEGUNDA CODIFICAÇÃO

FONTE: *GOOGLE* IMAGENS.

É importante destacar que as situações existenciais identificadas já denunciam uma série de violações ou negações de direitos sexuais e reprodutivos para os(as) adolescentes participantes, em especial o direito à informação, à educação sexual de qualidade e adequada à sua idade e contexto de vida. A livre expressão da sexualidade sem violência, discriminações e imposições também parece ser reduzida não somente na esfera microssocial e das relações sexuais e afetivas, mas também a partir de todo um padrão de sociedade que desrespeita pessoas que aparentemente destoam da normatividade imposta.

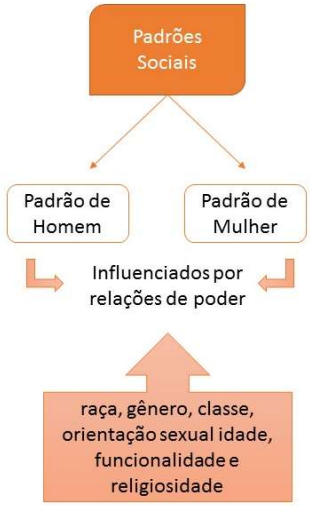
5.4 *"POR QUE VOCÊS ACHAM QUE ISSO ACONTECE?"*: ANÁLISE CRÍTICA DAS REALIDADES

Ao longo das problematizações, os(as) adolescentes puderam aprofundar estas denúncias mesmo sem conhecer diretamente quais eram os direitos sexuais e reprodutivos, tão só a partir do relato das situações que protagonizavam ou a que eram submetidos, e da constatação de que tal realidade precisava ser transformada. Nos tópicos a seguir apresentamos os resultados das temáticas que emergiram dos círculos de cultura ao serem analisadas criticamente as codificações.

5.4.1 "A gente vai muito por padrão": compreendendo as desumanizações das imposições sociais

A figura 19 sintetiza a compreensão da realidade em *relação aos padrões sociais de privilégio* que os/as adolescentes identificam.

FIGURA 19 – SÍNTESE DA COMPREENSÃO DA REALIDADE EM RELAÇÃO AOS PADRÕES SOCIAIS



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA.

Durante a análise das imagens da dinâmica Internet *vs* Realidade, o primeiro tema a se destacar é o padrão de homem e mulher que os(as) adolescentes percebiam mais privilegiados em nossa sociedade, exemplificando tais padrões com celebridades brasileiras. Para mulheres, adotaram uma mulher branca, magra, com curvas bem definidas, cabelo liso louro ou castanho, olhos claros, traços faciais afilados, boca carnuda, rica e heterossexual. Já o ideal masculino seria um homem alto, magro, musculoso, branco, cabelo liso louro ou castanho, olhos claros, rico e heterossexual.

> *Mabel: É como Moana falou, tem que ser um pouco mais magrinha, coxuda, com os peitinhos, tem que ser toda (mostrou com a mão o "corpo violão"). Padrão das mulheres brasileiras.*
> *Moana: Tem pra os meninos também. A maioria das meninas brasileiras são assim.*
> *Simon Cowell: Não, mas é o que você, é considerado bonito no padrão brasileiro.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Apesar disso, ponderaram que algumas variações podem acontecer, uma vez que características passam a ser valorizadas por grupos específicos em determinados momentos históricos. Acreditam que, especialmente com a internet, novas modas e padrões costumam surgir e desaparecer com frequência; isso varia de acordo com as "bolhas" ou grupos sociais com que cada indivíduo se identifica, ou ainda por países e regiões.

> *Chocolate: Padrão da internet, magrinha e sem estria.*
> *Yin-Yang: Na verdade, não. Eu não acho.*
> *Pesquisadora Golfinho: Mas tem um padrão?*
> *Yin-Yang: Tem.*
> *Samsung: Blogueirinha.*
> *Yin-Yang: Na internet não tem, porque eu vejo a maioria indo por ideologias. Então, elas se padronizam baseado nas ideologias e não em padrão específico de uma cultura. A cultura brasileira tem sim um padrão de mulher e de homem, mas acho que a internet ela não vale, não tem só um.* [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Outono]

Os(as) adolescentes demonstraram identificar-se bastante com as imagens apresentadas na dinâmica, pelo fato de também publicarem na internet imagens que não correspondem fidedignamente à realidade de seus corpos. Relatam que costumam utilizar filtros virtuais, tratar a luz da imagem, modificar a postura, fotografar em determinado ângulo, selecionar melhor as roupas que usam ou, ainda, tratar as fotos em aplicativos que possibilitam maiores transformações da imagem.

As meninas costumam publicar mais fotos de rosto e esconder o corpo; já os meninos aparentemente se importam menos com os comentários, mas costumam mostrar mais o corpo do que o rosto. Segundo elas, as imperfeições do corpo feminino são mais rapidamente percebidas; já para os meninos, mostrar o corpo é mais interessante para seduzir interesses amorosos. Algumas meninas confirmam tal percepção.

> *Estrela 2: É que eu acho que tem menino que só se acha bonito de corpo.*
> *Motorola: Autoestima também.*
> *Park Jimin: E vergonha do rosto, né?*
> *Estrela 2: É, eles botam aqueles efeitos que fica branco o olho.*
> *Pocket: A maioria dos homens mostra o corpo e esconde a cara, mas depende da foto.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Outono]

> *Marcada: Mas os corpos dos homens são muito mais aceitos. Se ele for um pouquinho mais gordo ou mais magro, vai se dar bem, mas se a mulher for um pouquinho mais gorda e um pouquinho mais magra, já julgam ela, já jogam pedra.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Inverno]

Consideram que a razão de tais modificações é para evitar julgamentos diretos ou indiretos, ou mesmo para melhorar a autoestima com os elogios que podem surgir das publicações. No entanto, percebem que têm publicado cada vez menos fotos sozinhos, ou restringido as publicações a círculos sociais menores e mais íntimos, para diminuir a exposição das redes sociais virtuais e para se proteger de possíveis julgamentos. Quando não estão no ambiente virtual e precisam se encontrar com as pessoas, costumam se

preocupar com a roupa que possa definir ou esconder melhor seus corpos. As meninas utilizam a maquiagem como recurso para pequenas modificações faciais. Assim, observamos que estes(as) jovens têm tido dificuldades de viver e expressar plenamente a sexualidade, sem medo, vergonha, culpa ou falsas crenças.

Ao longo da problematização, percebem ainda que a intenção dos memes Internet *vs* Realidade foi, desde o início, fazer uma crítica ao que realmente é mostrado na internet e como os(as) jovens vêm lidando com as redes sociais. Observaram ainda que tais padrões impostos socialmente influenciam também os padrões de consumo das pessoas, restringindo quem é representado(a) em campanhas publicitárias, filmes, novelas e nos meios de comunicação em geral. Referem que há uma evolução no sentido de uma maior diversidade, porém ainda há muito que melhorar e há a persistência de preconceitos raciais, machistas e contra pessoas gordas.

> *Simon Cowell: Sempre o que colocam na TV, tipo assim, o galã é uma pessoa de cabelo liso, branco, olhos azuis. Tem negros que são considerados galãs, mas eles não têm reconhecimento nenhum. Eles sempre são chamados de feio ou alguma coisa assim. Tipo um homem negro sofre mais do que uma mulher branca. Isso é visto até no BBB: Jade Picon e Babú. Dá para entender a diferença, não é? Ganhou um papel na televisão, no melhor elenco e horário da TV, e o Babú está sem emprego.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Os medos e inseguranças de não corresponder aos padrões sociais é um tema central nos discursos dos adolescentes e não se restringem à aparência física, mas também se estendem à personalidade, ao estilo de vida e comportamentos que expressam na internet ou no cotidiano presencial. Relatam que meninos costumam ser pressionados desde cedo a se envolverem e/ou relatarem suas relações sexuais e afetivas tanto por adultos quanto por seus próprios pares.

> *Pesquisadora Golfinho: Para os meninos, tem algum tipo de influência?*
> *Dipper: Tem.*
> *Mabel: Muita, eu acho que é pior.*
> *Docinho: Influenciam o pensamento deles.*
> *NGdelas: Por exemplo, se nós conhecemos um menino que nunca beijou, nós tentamos ajudar.*
> *Dipper: Mas vai ser zoado.*
> *NGdelas: Aconteceu com a gente também.*
> *Mabel: Eles não ajudam porque o outro quer, mas pra pressionar.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Já as meninas costumam ser julgadas se usarem roupas mais curtas, sensuais, tiverem vários parceiros ou mesmo falarem livremente sobre seus desejos e prazeres, inclusive entre pares. As expressões "ratão" e "rata" foram utilizadas para definir positivamente um menino que tem várias parceiras, e pejorativamente uma menina que já teve vários parceiros. Tais relatos evidenciam a reprodução de comportamentos machistas que não respeitam o direito à escolha dos(as) parceiros (as) sexuais dos outros e uma grande desigualdade de gênero com repercussões em diversos âmbitos da vida destes(as) jovens.

> *Pesquisadora Golfinho: O que é uma rata?*
> *Princesinha: O tipo de pessoa que quer se amostrar de mais. Porque quer se amostrar demais. Quer mostrar o corpo dela sem necessidade, para que os meninos olhem mais nela.*
> *Pesquisadora Golfinho: E esse nome só serve para meninas ou tem para meninos também?*
> *NGdelas: Tem o ratão. Ratão é o menino que sai pegando todas as meninas. Fodão.*
> *Moana: Rata é a mesma coisa, mulher que pega todo mundo.*
> *Mabel: A mulher é vista de uma maneira diferente, ruim; entre os homens não, é fodão.*
> *NGdelas: O homem não, ele passa e aí os cara: "Aê Ratão, se garante".*
> *Princesinha: É por preconceito, e as mulheres seguem sendo julgadas.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Apontam ainda que estas situações desumanizantes podem trazer consequências como um ciclo contínuo de insegurança e medo, baixa autoestima, traumas e transtornos mentais, como ansiedade, depressão, automutilação e tentativas de suicídio. Há uma sensação entre eles(as) de nunca ser suficiente para si e para o outro, mas reconhecem que a perfeição ditada pelos padrões sociais não existe e que deve haver a quebra de tais padrões.

> *Sol: O perfeito nunca é suficiente.*
> *Florzinha: A gente nunca é suficiente.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Verão]

Também se reconhecem como protagonistas de tais julgamentos, mas relatam reproduzir esses comportamentos apenas para si, ou com amigos mais íntimos, evitando que a pessoa que julgam percebam que o fazem. É possível que tais afirmações tenham sido feitas por terem refletido previamente que estes comportamentos são inadequados e geram uma série de consequências para quem sofre. Tal percepção se justifica pelo fato

de alguns terem sido apontados pelos(as) colegas como não sendo tão discretos(as) assim em seus julgamentos.

> *Pesquisadora Golfinho: Vocês já se pegaram nesse lugar de julgar alguém?*
> *Vários: Já.*
> *Gruger: A gente julga, mas é internamente. A gente só olha, pensa e segura para a gente.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Inverno]

A idade, a maturidade e o apoio psicossocial são apontados pelos(as) adolescentes como fatores que os protegem das consequências destas opressões. Segundo eles(as), adolescentes se preocupam muito mais com a opinião dos outros do que adultos. Com o passar do tempo e as experiências vivenciadas, alguns aprenderam a não ligar ou a simplesmente ignorar os julgamentos alheios, mesmo aqueles carregados de preconceitos racistas, machistas e classistas.

> *Pesquisadora Golfinho: E aí, como é que vocês se protegem disso?*
> *Ney: Eu aperto no block e pronto.*
> *Sol: Eu acho melhor não ligar.*
> *Lua: Bloqueia e ignora.*
> *Black Swan: A gente ignora mais ou menos, ou então rebate.*
> *Pesquisadora Golfinho: Dá pra ignorar completamente?*
> *Florzinha: Não.*
> *Black Swan: Não, não dá. Mas eu tento ao máximo.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Verão]

Quando questionados quanto à razão de existirem tais opressões ou padrões, conseguem percebê-las como uma construção sócio-histórica que surgiu desde o início da colonização do Brasil, com a chegada dos portugueses e seus costumes racistas, classistas e machistas. Estes foram ganhando novos contornos ao longo do tempo, hoje sendo ditados especialmente pelo conservadorismo e por indústrias da beleza e comunicação, com destaque para as redes sociais virtuais.

> *Pesquisadora Golfinho: De onde vocês acham que inicia e que vai ficando tão grande?*
> *Simon Cowell: Do racismo.*
> *Moana: Veio lá de trás. Bem lá de trás.*
> *Mabel: De desde quando chegou os portugueses aqui, chegou aqui tudo lisinho, tudo branco.*
> *Moana: Acho que vem daí.*
> *Mabel: Muito antes de muita coisa acontecer. Desde lá da colonização da gente.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Conforme explicitado, há ainda entre eles(as) o reconhecimento da interseccionalidade das questões apontadas, articulando-se a raça, classe e gênero também questões de orientação sexual e religiosidade na manutenção de relações de poder que oprimem especialmente mulheres negras gordas pobres, que não se reconhecem como heterossexuais e não professam uma fé cristã, como pode ser observado a seguir, principalmente nos discursos de GB e Sol:

> *Black Swan: Ser mulher já é um problema, então ser mulher juntando com a cor da pele piora.*
> *Pesquisadora Golfinho: Tem pessoas que são julgadas por outras questões?*
> *Lua: A sexualidade. (enquanto orientação sexual)*
> *GB: Se for mulher, negra, exemplo, lésbica e ainda for gorda, aí já é um misto. E além do mais, a questão da religião, por exemplo, ela não acredita em Deus, foi ateu, aí pronto.*
> *Sol: Que impacto! Eu fiquei toda arrepiada.*
> *Pesquisadora Golfinho: Qual que você acha que é o impacto disso?*
> *Sol: Porque tipo assim, na sociedade essa mulher é um erro. Ela nasceu errada.*
> *Lua: Ela nunca vai estar no padrão, nunca.*
> *Black Swan: Ela não deveria existir.*
> *Florzinha: Pra sociedade.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Verão]

É importante destacar que alguns(algumas) destas(as) adolescentes se reconhecem em várias das características relatadas como as que mais sofrem opressões e/ou situações desumanizantes. Há, especialmente entre as meninas, a percepção de ser mais fácil apoiar amigas(os) diante destes problemas, pois, ao apoiarem alguém, conseguem pensar soluções, aconselhar e animar esta pessoa com mais facilidade, porém acabam considerando-se hipócritas por não colocarem em prática tais soluções e aconselhamentos para si mesmas, o que as leva a compartilhar cada vez menos seus sentimentos e vivências.

> *Black Swan: Eu falo ignorar da minha parte, se eu ligar vai ser muito pior pra mim, porque eu já liguei, a minha parte é ignorar. Mas se fosse com Florzinha, eu logicamente ia lutar contra isso, ia lutar por ela. Mas por mim prefiro só ignorar.*
> *Florzinha: Realmente é. É mais fácil se dar pelo outro.*
> *Sol: Você não escuta o que você fala. É mais fácil dar conselhos do que ouvir conselhos. Exemplo, Lua está chorando porque ela está se sentindo feia, eu vou simplesmente chegar nela e dizer assim: "Cara, não chora, tu é bonita e tu não precisa fazer nada no teu cabelo, ele é lindo". Aí automaticamente depois que eu faço isso, eu chego na minha casa, eu me olho no espelho e eu não gosto do que eu vejo, eu tenho alta comparação.*

> *Lua: Eu acho que muitas vezes pode se tornar um gatilho, porque você, tipo, ela falou, ela chegou em casa, olha no espelho e vê que eu me sinto da mesma forma que ela, mas eu finjo que aquilo dali não existe, que quando eu chego pra ela: "Nossa, Sol", vou lá e ajudo ela pra melhorar a situação. Automaticamente a minha cabeça já diz que eu estou sendo muito hipócrita, muito mentirosa, muito falsa, porque eu estou falando uma coisa pra ela que eu mesma não sinto, eu mesma não consigo fazer.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Verão]

As formas individuais de lidar e enfrentar julgamentos, ofensas e comparações é mais validada entre os(as) adolescentes participantes da pesquisa, que reforçam a noção de que as transformações partem da força de vontade de cada indivíduo, depois que se expressam na coletividade. O modo individualizado de cuidar ou lidar com os problemas causados pelos padrões sociais também surge ao pensarem novas possibilidades de enfrentá-los; a oferta de psicoterapia ou a presença de psicólogo(a) nas escolas foi a primeira sugestão dada pelas turmas.

> *Pesquisadora Golfinho: Você vê uma forma de fazer isso?*
> *Marcada: Muita Terapia.*
> *Pesquisadora Golfinho: Você acha então que é individual?*
> *Marcada: Sim e não. Porque eu acho que a mudança primeiro tem que vir do individual pra o coletivo. Tipo, a eu de 2018 que sofreu isso não saberia ajudar alguém que passa por isso, mas a eu de 2022 que já passou por isso e já lidou com isso saberia ajudar.*
> *Gruger: Porque a mudança tem que ser você, de você querer.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Inverno]

Durante as problematizações, os(as) adolescentes iniciaram o anúncio de alguns inéditos viáveis para enfrentar as situações-limite que denunciavam, porém os inéditos viáveis coletivos e com maior protagonismo foram mais difíceis de alcançar; havia resistência em acreditar no potencial de outros(as) adolescentes de mudar, de "ser mais". As primeiras sugestões envolveram a percepção de que, sem desenvolver empatia entre as pessoas, uma transformação real não era possível. Reconhecem que se trata de uma construção processual e não de algo que acontece de um momento para o outro, como podemos observar nas reflexões da Turma Outono:

> *Yin-Yang: Poderíamos fazer uma sessão de empatia em que cada pessoa seria posta como a vítima de todas as ofensas. Tipo uma dinâmica, uma encenação, a gente colocava essas pessoas nessas posições e trocaria. Varia depois, vice e versa, ela sendo quem apontaria, pra gente ter essa reflexão e dizer: "Cara, isso é uma coisa errada, isso machuca".*
> *[...]*
> *Pesquisadora Golfinho: Vocês têm alguma outra sugestão? O que você acha, Estrela 2? Participaria de uma dinâmica assim?*

> *Estrela 2: Participaria, mas acho que não adiantaria tanto. Porque as pessoas falam de empatia, mas não têm. Mesmo se colocando no lugar do outro, a gente vê vídeos ainda de pessoas que sofrem e ninguém se coloca no lugar do outro. Então, uma dinâmica não resolveria nem a metade. Acho que as pessoas deveriam praticar empatia no seu dia a dia.*
> *Pesquisadora Golfinho: O que dá para fazer para mudar essa realidade?*
> *Preciosa: Acho que uma dinâmica não iria mudar ninguém, porque empatia vem com o tempo e com o que a pessoa vive. Uma aula não mudaria ninguém.*
> *Chocolate: Seria a convivência, mesmo.*
> *Pesquisadora Golfinho: Alguma forma que a gente pudesse conviver com mais empatia?*
> *Preciosa: Ao invés de uma dinâmica só, várias conjuntas por mais tempo.*
> *Samsung: É uma boa mesmo.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Outono]

A dimensão política também é pensada por uma das turmas como estratégia viável diante dos problemas vivenciados, utilizando a internet e redes sociais como recursos de enfrentamento e pressão governamental. Reconhecem-se com potencial para uma organização micropolítica no ambiente escolar e comunitário, através de rodas de conversa que estimulem a conscientização e o engajamento em causas que possam mudar esta realidade. Mas também apostam no macrossocial, através da internet, cobrando governantes para que repensem políticas públicas, especialmente as da educação, fortalecendo pautas sociais que considerem relevantes.

> *Sol: Eu acho que manifestações, conscientização, palestras, usar a internet a favor dessa questão.*
> *Lua: A internet está aí pra isso também.*
> *[...]*
> *Florzinha: Eu acho que esses dois pontos são realmente os principais mesmo. Daí talvez a gente chegue a algum lugar mais rápido. Porque quanto mais conversa, mais gente vai se interessar, mais gente vai correr atrás e vai botar pressão nos governantes.*
> *Sol: Eu acho que assim a gente poderia começar com palestras. Com isso a gente poderia trazer panfletos, bilhetes de conscientização, dando meio que um resumo. Isso pode se tornar até uma (disciplina) eletiva.*
> [Trecho da 1ª Análise Crítica da Turma Verão]

Durante a pesquisa, diante das situações de vida apresentadas e de as ações coletivas na comunidade ainda estarem reduzidas após a pandemia de Covid-19, disponibilizamo-nos a conversar individualmente com os(as) adolescentes, iniciando um processo terapêutico na atenção básica ou realizando encaminhamentos necessários com quem sentisse necessidade para tal. Tanto meninas quanto meninos nos procuraram, relatando que a participação na pesquisa já estava sendo bem importante para se sentirem melhor, expressar-se com mais facilidade e repensar suas reações diante de algumas

situações desumanizantes. Outros(as) precisaram de mais atendimentos e seguem em acompanhamento sistemático pela equipe Nasf.

5.4.2 “Eu quero diálogo”: as relações intergeracionais e a sexualidade

Ao se aprofundarem na reflexão sobre as *relações com pais, familiares e responsáveis* a partir das vulnerabilidades ligadas à sexualidade, evidenciam-se temas como as consequências causadas pela escassez de educação sexual familiar, a falta de diálogo e a fragilidade das relações intergeracionais, o machismo na criação dos(as) adolescentes e as repressões e preconceitos às relações afetivas sexuais na adolescência.

Consideram que a gravidez na adolescência é uma responsabilidade também dos pais e responsáveis, que deixaram que orientar os(as) filhos(as) de forma adequada. Ao longo da problematização, percebem que mesmo aqueles pais e responsáveis que conversam sobre o uso de preservativos e métodos contraceptivos, o fazem de maneira superficial, apenas informando que deve ser usada camisinha ou, no máximo, a pílula anticoncepcional convencional, mas não entram em detalhes quanto às formas corretas de usá-los ou questionam quais dúvidas eles(as) possuem a respeito.

Esta situação apresenta-se como um desafio para que adolescentes tenham acesso a informações, meios, métodos e técnicas para a prevenção da gravidez não planejada ou mesmo para que vivenciem o direito ao sexo seguro a fim de prevenir IST.

> *Samsung: Dois adultos e duas crianças. Uma parece grávida e o outro é o pai. Raramente isso acontece, do pai aparecer.*
> *Chocolate: Realmente, mas não é só isso. Parece como se o responsável não tivesse tido uma conversa sexual. Um ensino. “Isso é besteira, no meu tempo não tinha isso”. Aí a menina chega grávida e eles falam que a culpa é da adolescente.*
> *Samsung: A culpa foi dos pais por não ter explicado o que significa. Mesmo a criança sabendo o que é.*
> *Luvi: Isso mesmo. Os pais não pararam pra conversar.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Outono]

Relatam que os(as) jovens acabam sendo os únicos responsabilizados nestas situações e que o futuro de pais/mães adolescentes dependerá muito do suporte social que receberem, especialmente o familiar. Uns(umas) relatam o medo que têm da reação de seus pais caso isto venha a acontecer, principalmente por conta de comentários que já

ouviram feitos sobre outros(as) adolescentes nesta situação, ou ainda pela ameaça direta de expulsar de casa caso saibam que a filha não é mais virgem.

> *Pesquisadora Golfinho: Isso é normalmente o que acontece? (expulsão de casa)*
> *GB: Sim.*
> *Florzinha: Nem sempre.*
> *Lua: Na maioria das vezes, sim.*
> *Sol: Hoje nem tanto. Não tem mais de expulsar de casa assim, muitas famílias acolhem.*
> *Florzinha: Acho que depende muito.*
> *Pesquisadora Golfinho: Depende do quê?*
> *Black Swan: Do pensamento.*
> *GB: Se eles são aqueles que buscam conversar para resolver de boa, se não...*
> *Estrela: Eu me colocando na situação, se eu fosse a garota, eu seria expulsa, acho.*
> *Pesquisadora Golfinho: Por que você acha?*
> *Estrela: Pela forma que meus pais reagiriam.*
> *Pesquisadora Golfinho: Eles já reagiram semelhante em outra situação?*
> *Estrela: Nunca, porque nunca aconteceu nada. Mas pelas atitudes e pelo que eu vejo, acho que sim. Eu posso estar errada porque isso nunca aconteceu na minha família, mas acho que eu seria.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Verão]

Percebem ainda que esta situação ganha outras proporções por serem adolescentes pobres, uma vez que, segundo eles(as), nas favelas/comunidades a vida é muito mais compartilhada e as pessoas se sentem no direito de interferir ou julgar a vida umas das outras. Relatam ainda que seus pais alimentam tais comportamentos ao espalharem para vizinhos e amigos situações que os(as) filhos(as) preferiam manter privadas. Há entre eles(as) uma percepção classista destes comportamentos, com dificuldade de se aprofundarem na razão se ser destas situações. Afirmam também que em uma gravidez entre adolescentes pobres, o abandono paterno é mais frequente. A ampliação da dependência financeira familiar e a possibilidade de um aborto ilegal trariam consequências que não são vivenciadas por adolescentes de classes sociais mais altas.

> *GB: A principal é a diferença financeira da família, já seria diferente, é capaz deles mais aceitarem porque eles têm condições de criar, ou fazer um aborto se for necessário.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Verão]

As desigualdades de gênero também são evidenciadas ao descreveram que meninas grávidas sofrem muito mais julgamentos, questionamentos e discriminações, principalmente na família que costuma culpabilizar bem mais as mulheres por uma

gravidez. Consideram ainda que as meninas assumem muito mais os cuidados com a criança, enquanto o pai assume as responsabilidades financeiras. O que também é apontado enquanto diferente entre as classes sociais, já que adolescentes com uma melhor condição socioeconômica teriam a possibilidade de contar com creche e babá, não necessitando abandonar a escola ou buscar trabalho para sustentar os filhos. Já para adolescentes mais pobres, essa possibilidade existirá só quando puderem contar com uma ampla rede de apoio familiar e comunitária, ainda assim permeada por julgamentos e reprovações.

> *Chocolate: "Você perdeu a adolescência por causa do filho", agora o pai, não. Com a gente é: "Ah, você não vai poder sair", porque adolescente quer sair e se divertir, né? Aí diz logo: "Eu não vou ficar com filho de ninguém". Aí você resolve colocar numa creche, procurar uma rede de apoio numa creche: "Não, mulher, coloca na creche não, eu tenho pena". Se a pessoa não bota e fica com a criança, fala que não quer botar na creche e ir trabalhar. O pai não, diz que a obrigação dele é cuidar e dar R$ 200,00 por mês se estiver separada. Isso não dá pra nada, dá nem pra fralda.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Outono]

O direito de expressar livremente sua orientação sexual também parece ser negado aos(às) adolescentes que tentam assumir para seus pais e responsáveis uma orientação diferente da heterossexual. Os(as) adolescentes trazem relatos de "castigo do silêncio", quando seus pais deixam de falar com eles(as), a descrença no que está sendo revelado, julgando ser apenas uma fase ou a influência de algum grupo de amigos, o afastamento da escola e outras atividades para coibir relações homoafetivas, e ainda a expulsão de casa na persistência destas.

Segundo eles(as), a adolescência não é a melhor fase para revelar a orientação sexual por ainda terem uma grande dependência emocional e financeira dos adultos que são seus responsáveis.

> *Sol: Então, ano passando eu namorei uma pessoa do gênero feminino e minha mãe não sabia desse meu relacionamento porque eu sempre mantinha a minha vida pessoal, pessoal. Nunca gostei de estar compartilhando com a minha mãe as pessoas com quem eu me relacionava, então, eu mantive esse relacionamento em segredo. Depois eu assumi para a minha mãe que eu gostava de pessoas, enfim. Daí, minha mãe descobriu que eu tinha ficado com essa menina, mas ela não sabia que a gente namorava. Minha mãe viu as nossas conversas no celular e descobriu nosso namoro. Imediatamente ela pegou meu celular, me proibiu de ir para a escola, brigou comigo, depois me expulsou de casa. Eu acho que passei duas semanas sem vir para a escola.*
> *Pesquisadora Golfinho: Você acha que se fosse menino não seria assim?*

> *Sol: Não, até porque ela me pedia para eu namorar um menino, antes dela saber disso.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Verão]

Relatos de famílias compreensivas surgem somente entre os(as) jovens que têm pais em relações homoafetivas ou com outros(as) familiares que assumiram sua orientação anteriormente e foram respeitados(as). Ainda assim permanece entre eles(as) a insegurança de se expressar livremente. Ao debater esta temática numa das turmas, uma dupla de meninos que haviam faltado à análise crítica anterior e já demonstravam desconforto em problematizar os diversos assuntos relacionados à sexualidade desde a leitura da realidade, intensificaram sua conversa paralela com conteúdos homofóbicos. Reação que se repetiu e intensificou na síntese das atividades, gerando bastante incômodo e certo silenciamento, principalmente das meninas sentadas mais próximas a eles. Este silenciamento não foi percebido no encontro a que os meninos faltaram. Eles percebiam que tal comportamento destoava do grupo e poderiam não ser aceitáveis, razão que os levou repetidas vezes a solicitar que a equipe pesquisadora não ouvisse os áudios do gravador que ficava próximo a eles.

> *Pesquisadora Golfinho: Vou colocar outra imagem, na realidade é uma conversa, um* print *que um menino postou no* Twitter *de uma conversa com o pai dele. Aí eu quero que vocês leem e a gente conversa sobre esse* print*. Eu vou pedir para vocês lerem primeiro.*
> *Tzin: Lá vem. (baixo)*
> *(momento de leitura)*
> *Medusa: Eu achei legal, interessante. Uma reação boa.*
> *Connor: Vai falar sobre sexualidade agora, é? (fala baixo, referindo-se à orientação sexual)*
> *Pesquisadora Golfinho: O que vocês acham dessa conversa entre o pai e o filho?*
> *Connor: Normal. Sei lá.*
> *Medusa: Legal e bonito.*
> *Connor: Não achei nada demais. Realmente eu pularia esse tipo de conversa. Nem leria (com uma postura resistente).*
> *Pesquisadora Golfinho: Vocês acham que esse tipo de conversa é frequente?*
> *Final Girl: Não.*
> *Pesquisadora Golfinho: Por que não?*
> *Final Girl: Porque existe muita gente preconceituosa, principalmente os pais.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Inverno]

Observamos que comentários conservadores são descritos pelos(as) adolescentes como mais frequentes na geração de seus pais, mas ainda estão bastante presentes em seus discursos e ações. Quanto aos mais velhos, continuam a afirmar que esta postura se dá por não se permitirem refletir a respeito das mudanças da sociedade, nem serem

contestados pelos(as) adolescentes quanto a esse assunto. Relacionam à influência de religiões e amigos conservadores. Ainda assim, avaliam que aqueles pais que agem com maior naturalidade diante desse tema é porque são mais novos, têm mais estudos ou buscaram conhecimento de outras formas.

> *Pesquisadora Golfinho: Só por causa da idade?*
> *NGdelas: Não, é porque, como é aquele nome? A gente falou na outra aula dela...*
> *Moana: Não aceita porque não quer aceitar, esse é o fato. Porque é ser humano. Tipo, todo mundo tem uma noção que vem de muito tempo atrás.*
> *NGdelas: É porque já vem da geração deles.*
> *Mabel: Por isso que eu falei que é porque eles são velhos*
> *Moana: Não é só por causa da velhice, porque minha mãe aceita.*
> *Docinho: Mas tua mãe não é tão velha.*
> *Mabel: Mas sua mãe tem essa cabeça para abrir mentes para outros assuntos, só que tem gente que não.*
> *Dipper: E ela é estudada também.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Primavera]

Há entre eles o reconhecimento de quanto posturas homofóbicas são problemáticas, podem causar adoecimentos e colocar a vida das pessoas em risco, principalmente quando se referem a pessoas transgênero. Para alguns(algumas), não se trata de aceitação da orientação sexual ou da identidade de gênero da outra pessoa, mas sim do direito de ter respeitada sua forma de ser e existir.

A diferença entre aceitação e respeito gerou provocações por divergências em duas turmas, levando a uma necessidade de mediação do tema e à percepção de que este era um assunto essencial a ser aprofundado após a pesquisa.

> *Florzinha: No meu caso, seria muito dividido, ia ter a parte pró e a parte contra. Vai ter os que não ligam, que apoiam e os que acham supererrado. A minha avó não gosta, não aceita, mas ela apoia, ela respeita.*
> *Sol: Na verdade, não precisa aceitar, só precisa respeitar, porque você não deve aceitar uma coisa que é minha, que eu decidi isso. Eu estou pouco me lixando se você aceita ou não, só quero que me respeite.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Verão]

Já em relação a violência e assédio sexual, algumas meninas relatam que foram alertadas especialmente por suas mães. O que já não é realidade para os meninos, apesar de algumas mães conversarem com eles sobre como devem tratar as mulheres com quem se relacionam, não costumam conversar sobre os riscos a que os meninos também podem estar submetidos e sobre as formas de se protegerem. Parece haver uma naturalização da violência/assédio sexual como algo relativo às mulheres e à população LGBTQIAPN+,

além de uma percepção de que meninos heterossexuais sempre devem estar prontos, desejosos e aptos às relações sexuais.

Os assuntos relativos à violência ainda são os mais descritos pelos(as) adolescentes enquanto reconhecimento de direitos sexuais. A lei Maria da Penha é apontada como um direito de proteção exclusivo para mulheres que se relacionam com homens, desconhecendo que pode se ampliar por jurisprudência para homens violentados, seja em relação com outros homens ou mulheres, e às mulheres que se relacionam com mulheres.

Uma das turmas relata a situação de uma menina muito nova que inicia a vida sexual com alguém mais velho. Percebem essa situação como um assédio, mesmo que a menina tenha consentido e o garoto tivesse a mesma idade. Ponderam que a falta de diálogo e orientação familiar pode propiciar estas situações de uma iniciação sexual antecipada, sem uma maior compreensão do que se trata, de quais riscos estão envolvidos e como se proteger.

> *Poseidon: A minha prima, que fez com menos de 14 anos. Foi com 11 anos. (ou oito anos, não dá pra ouvir bem)*
> *Marcada: Foi abuso.*
> *Poseidon: Foi não.*
> *Marcada: Menos de 14 anos é abuso.*
> *Poseidon: Mas ela quis, e não foi com ninguém de maior, tá ligado? Foi com um* boy *da idade dela.*
> *Marcada: Mas fizeram a mente dela.*
> *Jack: Ela devia tá comendo terra ainda.*
> *Medusa: É porque é uma criança ainda, então manipularam ela.*
> *Poseidon: Isso foi minha prima, e minha prima é assim.*
> *Língua: Mas foi abuso do mesmo jeito.*
> [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Inverno]

O direito ao consentimento nas relações sexuais e afetivas já aparecia desde a leitura da realidade e é reforçado durante toda a IT, até mesmo no processo de síntese de uma proposta de educação sexual e reprodutiva desenvolvida pelos(as) adolescentes. Ele acaba se ampliando para que as crianças aprendam desde muito cedo sobre o consentimento e como se prevenir de possíveis assédios.

Os direitos reprodutivos também parecem não ser discutidos entre pais e adolescentes; ainda assim, estes(as) os escutam falar ou tomam conhecimentos a partir de leituras e vivências diversas. Uma das alunas relata conhecer um direito que se assemelha ao de as pessoas decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos,

quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas o farão, a partir do uso adequado de informações, meios, métodos e técnicas de que tomam conhecimento.

O fato de uma das alunas relatar conhecer este direito faz com que os(as) outros(as) participantes da pesquisa nesta turma evoquem saberes e experiências que também possuem a este respeito e novas denúncias de violação de direitos e desigualdade de poderes nas relações sexuais afetivas emerjam com a percepção de que se trata também de formas de violências e abusos sexuais, como é possível perceber nos relatos a seguir:

> *Pesquisadora Golfinho: Já ouviram falar em direitos sexuais e reprodutivos?*
> *Vários: Não.*
> *Sol: Sim, eu já ouvi falar no reprodutivo.*
> *Pesquisadora Golfinho: Já ouviu falar em qual direito reprodutivo?*
> *Lua: Minha escolha de querer engravidar ou não. É sobre isso?*
> *Gruger: Dá tua ideia, Sol, sobre o que é.*
> *Sol: Ela falou tudo já.*
> *Pesquisadora Golfinho: Esse foi o direito que tu escutou?*
> *Sol: Foi, é, então, é porque eu peguei, eu ouvi por uma conversa. Entre os meus... enfim, pessoas mais velhas, que falavam é, tipo assim, o parceiro da mulher optava por não usar camisinha e ela pedia camisinha porque ela não queria engravidar. Aí ele não usava e isso era um risco dela engravidar mesmo não querendo.*
> *Lua: É, isso é errado. Era o que eu ia falar, não só abuso, mas isso também. Que querendo ou não, isso é um abuso, de um homem querer um filho e a mulher nova não, e ele lá e tirar a camisinha ou acabar sei lá, não tirando o remédio, ou trocando o remédio. Essas coisas, entendeu?*
> *GB: Não usando, às vezes...*
> *Gruger: Aí às vezes, não é nem a vontade de ele querer um filho, é porque tem homens que não gostam de camisinha, porque falam que é muito apertada... Isso e aquilo, aí eles preferem não usar. Só que tem mulheres que elas se conhecem. Se sentem seguras com camisinha, por mais que elas não sejam 100%. Elas se sentem seguras, está ligado? Aí tem vez que o homem não quer usar, aí acontece de tipo, ela não ter, igual ele falou, aquela coragem de dizer o não. Têm várias que têm, mas têm umas que não têm.* [Trecho da 2ª Análise Crítica da Turma Verão]

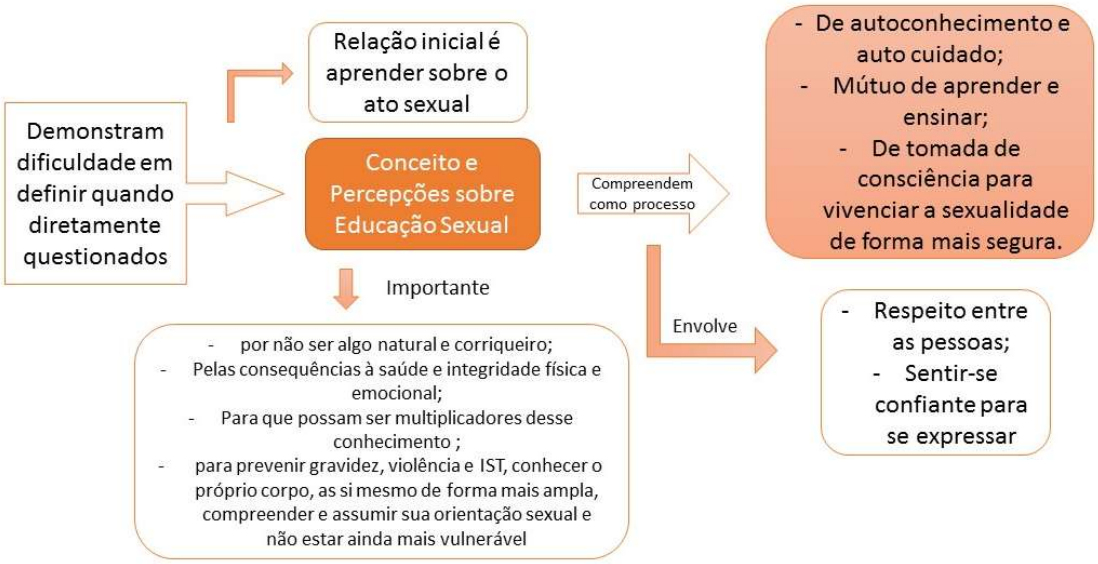
É perceptível nas turmas que apesar de considerarem inicialmente inéditos viáveis individuais, ao longo da problematização, quanto mais coletivamente conseguem pensar, mais se engajam nas soluções como protagonistas, expandem seu compromisso com a transformação da sociedade, vislumbram formas de fazer diferente quando forem pais/mães, ampliam os vínculos na pesquisa e o respeito pelas diferentes forma de participar na ação, reconhecendo inclusive a importância daqueles(as) mais tímidos(as) que se expressam pouco verbalmente, mas estão atentos(as) e incentivando o debate e a construção coletiva com seus gestos e expressões faciais. Tais perspectivas serão descritas no tópico a seguir.

5.5 “COMO A GENTE FAZ AQUI”: PENSANDO A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE COM ADOLESCENTE

O planejamento de uma proposta de educação em sexualidade, ou educação sexual, como resolvemos chamar durante os círculos de cultura, para uma melhor compreensão de todas(os) os(as) participantes, configurou-se como o último círculo de cultura da investigação temática e se constituiu como uma das unidades de análises desta tese.

A figura 20 sintetiza os conceitos e as percepções que os(as) adolescentes possuem sobre educação sexual. No Apêndice J podem ser encontradas as sistematizações das categorias de análise dos temas e as ideias explícitas e implícitas sobre educação sexual.

FIGURA 20 − SÍNTESE DOS CONCEITOS E PERCEPÇÕES QUE OS(AS) ADOLESCENTES POSSUEM SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

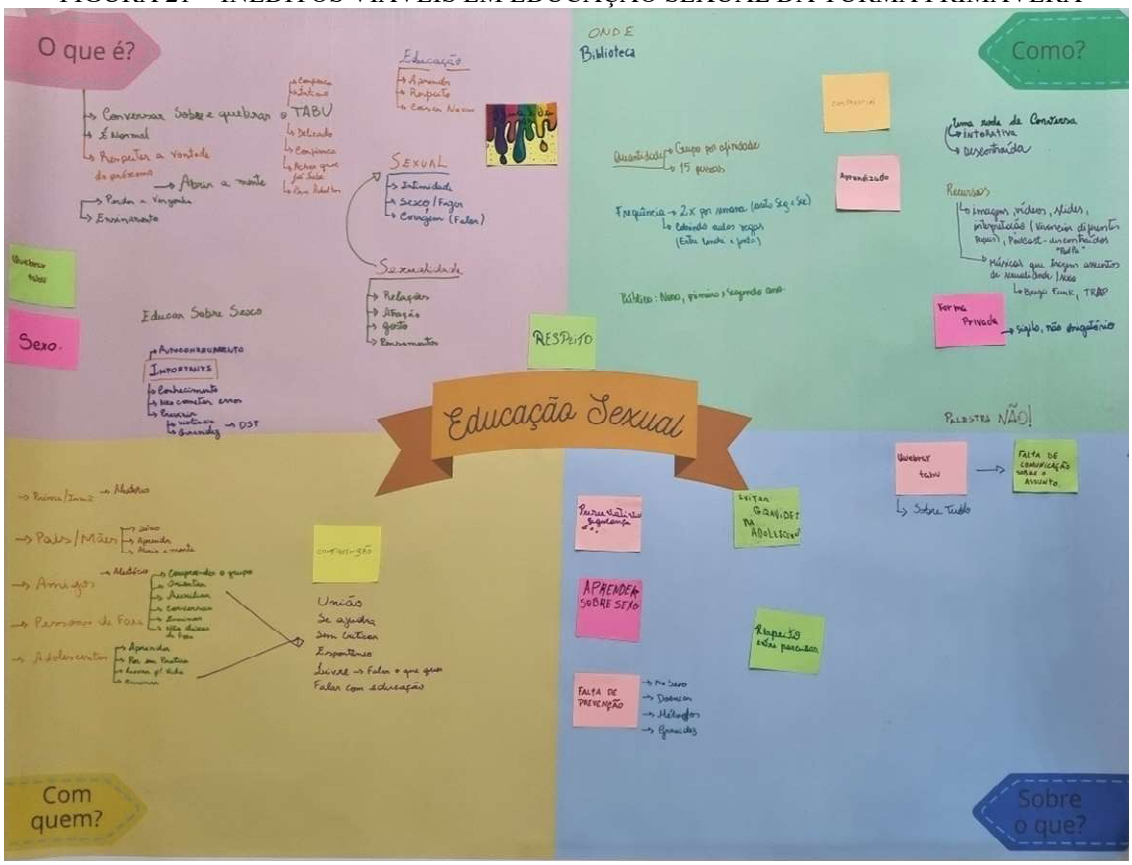


FONTE: ELABORADA PELA AUTORA.

Nestes encontros, adolescentes participantes e a equipe pesquisadora se concentraram nos inéditos viáveis que pudessem superar os desafios e desumanizações identificados e problematizados nas etapas anteriores.

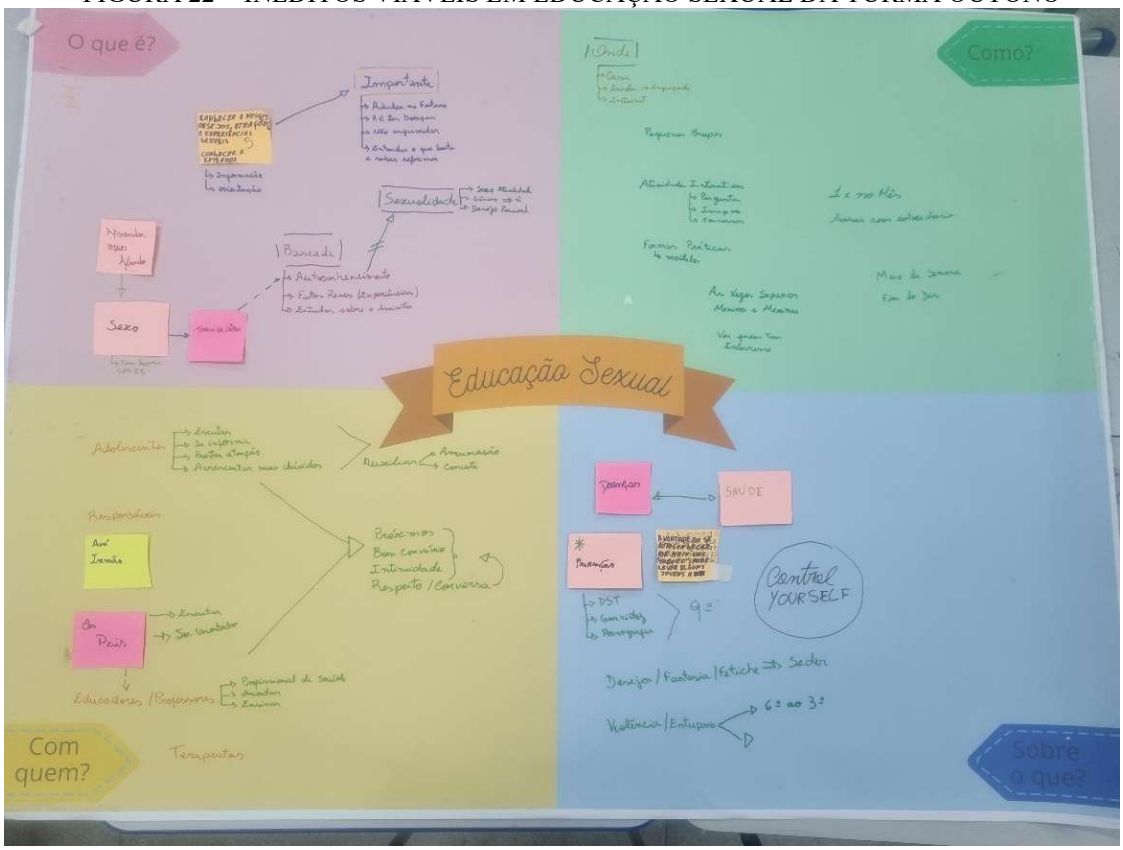
As figuras 21, 22, 23 e 24 demonstram as sínteses dos quatro grupos de como seria a Educação em Sexualidade ideal para seu contexto.

FIGURA 21 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA PRIMAVERA



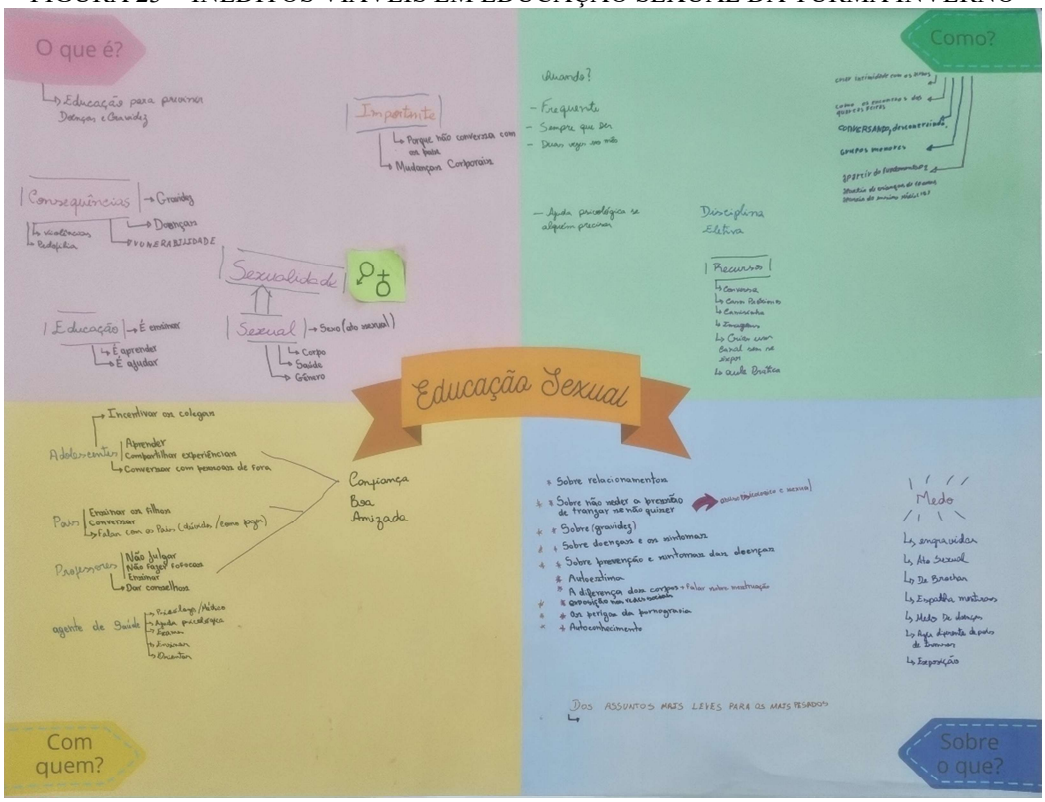
FONTE: ARQUIVOS DA EQUIPE PESQUISADORA.

FIGURA 22 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA OUTONO



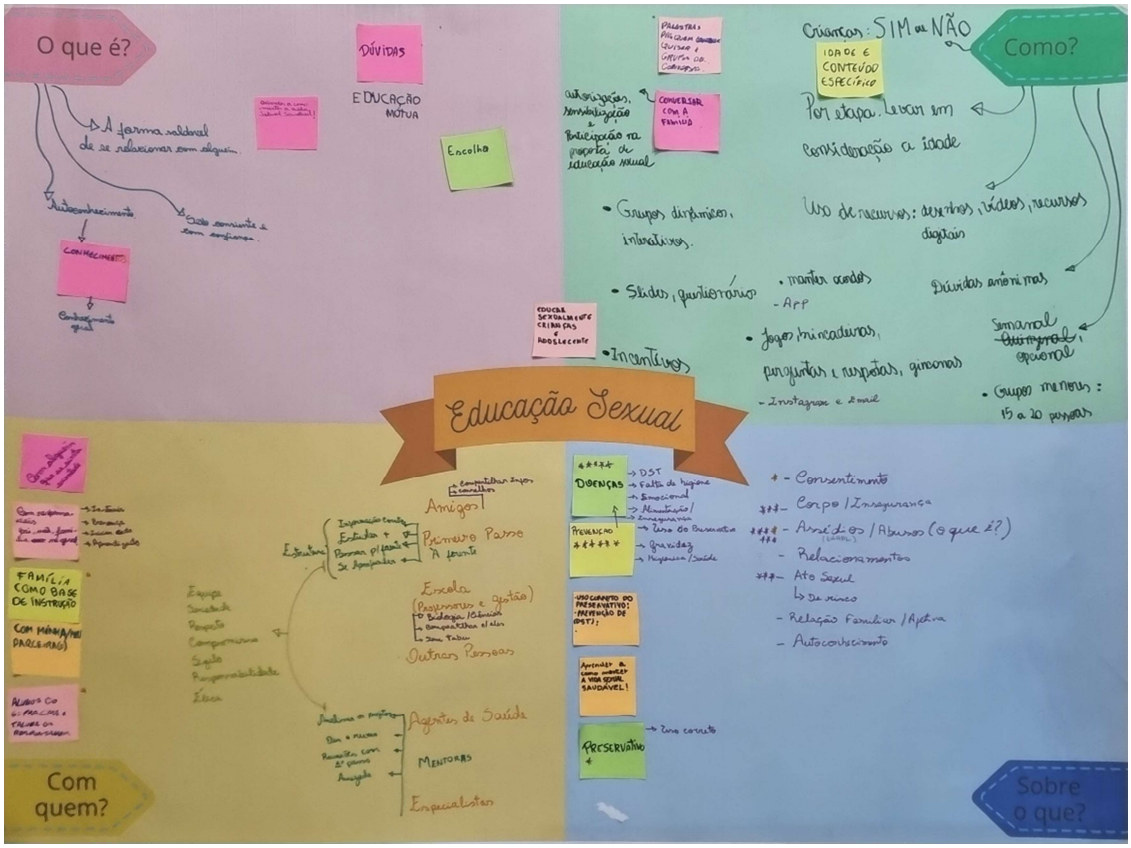
FONTE: ARQUIVOS DA EQUIPE PESQUISADORA.

FIGURA 23 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA INVERNO



FONTE: ARQUIVOS DA EQUIPE PESQUISADORA.

FIGURA 24 − INÉDITOS VIÁVEIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL DA TURMA VERÃO



FONTE: ARQUIVOS DA EQUIPE PESQUISADORA.

Inicialmente, refletimos a respeito do conceito de educação sexual e observamos uma considerável dificuldade dos(as) adolescentes em responder perguntas que começavam com "O que é", como, por exemplo, "o que é sexualidade? " ou "o que é educação sexual?". Tais formulações são mais frequentes no modelo de educação bancária e remetem diretamente à possibilidade de haver uma resposta errada, o que é corroborado quando percebemos a necessidade de validação ou insegurança que alguns(algumas) adolescentes têm ao fazer suas considerações. Para os(as) participantes da pesquisa, esse tipo de pergunta parecia travar o fluxo de pensamento, como se observa no fragmento a seguir e no trecho do diário de campo.

> *Connor: Eu sei o que é, mas não sei explicar.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Inverno]

> *Golfinho: A Turma Outono também teve uma certa dificuldade no início quando perguntei "O que é educação sexual?". Eu percebo certo medo de errar, de falar alguma coisa e não ser correto. Então "o que é", eu percebi em todas as atividades que assustava eles, o porquê das coisas. O como acontecem é um pouco mais fácil de pensarem, mas "o que é?" parece sempre travar um pouco eles. E eles mesmos sugeriram que escrevessem palavras relacionadas a isso, e aí depois a gente começava uma discussão. Eu acho que foi uma forma bem interessante, vou tentar adotar para as outras duas turmas, porque realmente foi disparador do diálogo depois.* [Trecho de Diário de Campo dos Inéditos Viáveis]

Diante desta dificuldade, adaptamos o momento inicial, já que a associação de palavras nos pareceu mais eficiente para que os(as) adolescentes refletissem a respeito dos conceitos propostos. Percebemos que, assim como para o conceito de sexualidade, a associação mais natural e imediata ao conceito de educação sexual é com o ato sexual. Os(as) adolescentes sabem que se trata de um conceito mais amplo, porém apenas começam a refletir sobre as outras questões após fazer tal associação.

> *Pesquisadora Golfinho: O que vem na cabeça de vocês quando vocês pensam em educação sexual?*
> *Docinho: Primeira coisa, sexo.*
> *Lua2: É, viu, tia?*
> *Simon Cowell: Educação sexual é educar sobre sexo.*
> *Docinho: Pode botar responsabilidade?*
> *Pesquisadora Golfinho: Pode botar o que você quiser.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

> *Pesquisadora Golfinho: Então, educação sexual é aprender mais a fundo sobre o quê?*

> *Park Jimin: Sobre o sexo.*
> *Chocolate: Que sexo, minha gente, só fala isso.*
> *Samsung: Hipocrisia, depois diz que sou eu que não penso em outra coisa.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

É interessante perceber que ao aprofundarem suas reflexões em relação ao conceito de educação sexual, os(as) adolescentes constroem uma perspectiva que se relaciona diretamente aos fundamentos do diálogo e à confiança desenvolvida a partir dele. Para eles(as), esse processo educativo envolve respeito entre as pessoas e constitui uma crescente construção de confiança que desenvolve a coragem para falar a respeito das questões ligadas a sexualidade tanto na aprendizagem quanto nas relações afetivas, como fica mais evidente no trecho da Turma Primavera.

> *Simon Cowell: Educação pode ser muitas vezes apenas aprender ou apenas respeitar o próximo, ou seja, respeitar a decisão da pessoa, tipo, não é não. Educação é respeitar apenas a vontade do próximo.*
> *Docinho: Coragem.*
> *Simon Cowell: Coragem de perder a virgindade.*
> *Docinho: Não era assim que eu tava pensando. Era mais de falar sobre com a parceira ou parceiro. Ou até você ter uma ligação, se conhecer com essa pessoa.*
> *Mabel: E também a vergonha, porque às vezes você tem até intimidade com a pessoa e a pessoa se retrai porque fica com vergonha de conversar contigo sobre esse assunto.*
> *Docinho: Até os homens têm vergonha.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Há entre eles(as) um movimento inicial de se reconhecerem muito mais como espectadores do processo, como aqueles(as) que aprendem com alguém que sabe mais sobre o assunto e faria o lugar de professor, mais com o aprofundamento do processo reflexivo, especialmente ao pensarem como querem que seja a educação sexual ideal para eles. Entendem a educação sexual como um processo mútuo de aprender e ensinar. É também um movimento de permitir-se refletir, aprender e mudar a forma de pensar e agir, sobretudo ao falar de relações sexual-afetivas, orientação sexual e identidade de gênero.

Esta perspectiva congruente com uma educação emancipatória que se estabelece na práxis da ação e reflexão está comprometida com a transformação da realidade. Tal construção é fortalecida ao longo de todo processo de pensar uma proposta de educação sexual, especialmente nos momentos em que estes(as) mais se implicam como protagonistas da ação.

> *Gruger: Educar e aprender, eu acho. Os dois ao mesmo tempo. Porque do mesmo jeito que você educa uma pessoa, você aprende com essa pessoa também. Então acho que é os dois ao mesmo tempo.*
> *Frassetti: É. E coloca educação reversa, né?*
> *Vários: Hã?*
> *Pesquisadora Golfinho: É, eu não entendi, eu queria entender.*
> *Frassetti: Não, foi o mesmo, foi o mesmo que ele disse. É uma forma de resumir o que ele falou agora, eu chamei de educação reversa. Até achar a palavra que se encaixe melhor.*
> *Sol: Educação mútua.*
> *Frassetti: Isso, educação mútua fica melhor.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

A educação sexual é ainda percebida pelos(as) adolescentes como um processo de tomada de consciência para vivenciar a sexualidade de forma mais segura, que permite o(a) adolescente estar consciente de seus atos, ampliando assim a responsabilidade por escolhas, o que tem reflexo direto na confiança em si e no outro, além de ampliar as possibilidades de se proteger ao se perceber em situações vulnerabilizadoras.

> *Moana: Você passa a ter mais ciência do que está acontecendo e do que você vai fazer. Tem consciência das coisas que quer.*
> *Mabel: Talvez se a pessoa tiver alguma noção de como seja, a pessoa talvez fale da situação. A educação sexual, querendo ou não, ajuda a você ter uma noção de que você vai fazer ou não, de você ter ou não essa noção de se prevenir. E se você não tiver essa noção, você acaba falhando, errando, cometendo erros que são normais pela falta de educação. Falta de conhecimento.*
> *NGdelas: Se muita gente tivesse conhecimento antes disso, não tinha tido filho cedo.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Assim como para o conceito de sexualidade, o autoconhecimento também é apresentado atrelado ao conceito de educação sexual, dessa vez acompanhado do autocuidado. Para eles(as), a educação sexual facilita este processo de conhecer-se e cuidar-se, para que vivenciem a sexualidade de forma mais significativa, satisfatória, segura e desejada. É um processo que promove amadurecimento e mudança de atitudes. O trecho a seguir demonstra como para eles(as) é mais tranquilo pensar na pergunta "O que é?" após terem relacionado palavras a este conceito e as integrado durante a problematização.

> *Pesquisadora Golfinho: E aí, eu queria fazer a pergunta:, o que vocês acham que é, o que que significa educação sexual?*
> *GB: A forma certa de se manter relacionamento com alguém, relacionamento sexual com alguém sem preocupações.*

> *Lua: Eu acho que é o ato de você se conhecer, aprender a ter uma boa relação com o parceiro, até com a sua própria sexualidade. Que também é o autoconhecimento, você se autoconhecer, se autodescobrir, se entender.*
> *Frassetti: O cuidado.*
> *Gruger: Sim, cuidado pessoal.*
> *Lua: O cuidado, a prevenção. Envolve tudo.*
> *Sol: Educação sexual é conhecimento. Acho que de início é o autoconhecimento, né? Porque a gente se conhece mais e mais. Mediante cada aula, a gente tem um pouco de desenvolvimento, a gente absorveu informações, absorveu opiniões que fez a gente se conhecer mais e mais.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Ao relatarem porque a educação sexual é importante, os(as) adolescentes participantes elaboram ainda mais seu conceito e apontam principalmente para a necessidade de prevenir a gravidez na adolescência, situações de violência e IST. Também acrescentam a necessidade de conhecer o próprio corpo e a si mesmos de forma mais ampla, compreender e assumir sua orientação sexual e não estar ainda mais vulnerável como parte desse processo.

> *Simon Cowell: Assim pode até prevenir estupro, assédio, muita gente não sabe nem o que está acontecendo em casa e tal.*
> *Mabel: Às vezes a gente só vai por impulso, não sabe como é, como funciona. Às vezes nem a pessoa sabe como funciona o corpo da mulher, então eu acho que em todas as escolas deveria ter aulas assim [...]. Às vezes muita gente que procura, que não procura saber, mesmo meninas, se algo tá errado, se era pra ser daquele jeito mesmo.*
> *Moana: É muito importante ter o autoconhecimento, entender como nosso corpo funciona, entender melhor como a gente quer ser.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Nesta perspectiva, os(as) adolescentes consideram que a educação sexual na escola é muito importante, principalmente por não ser algo natural e corriqueiro no ambiente familiar e comumente ser limitada a alertas do uso de preservativo nas relações sexuais. Consideram que a falta da educação sexual também pode afetar a saúde mental de adolescentes e jovens, trazendo angústia, depressão, ansiedade, autorrejeição (especialmente entre aqueles(as) que se reconhecem LGBTQIAPN+), insegurança (tanto em como se comportar e como se prevenir, mas também ao negociar suas vontades e desejos nas relações, em confiar no(a) parceiro(a), e ainda com o próprio corpo, levando até a transtornos de imagem), medos, arrependimentos e dependência emocional.

> *Pesquisadora Golfinho: O que vocês acham que a falta de educação sexual pode causar? Que consequências traz?*
> *Chocolate: Doenças.*

Luvi: Gravidez.
Estrela2: Arrependimento.
Yin-Yang: Depressão. É uma doença causada por um relacionamento frustrado, no qual você entrega o seu corpo a alguém que só queria usar ele, você achou que estava apaixonada e achou que paixão se resume somente a sexo. Você se entrega e fica depressivo, com ansiedade.
Estrela2: Dependência emocional também.
Pocket: Rejeição.
Pesquisadora Golfinho: Em que sentido?
Pocket: De ter ficado com um menino e se arrepender, se não tiver continuidade isso, se ele não lhe quiser mais e se rejeitar. Ser rejeitado pelo outro e se rejeitar também pelo que é quando não fala sobre isso. Bicha então... (Essa última parte fala bem baixo).
[Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Ressaltam que é importante iniciar a educação sexual nas escolas para que os(as) adolescentes possam ser multiplicadores desse conhecimento, já que poucas pessoas o têm. Assim, mais jovens estariam atentos(as) às dificuldades por que amigos(as) e familiares possam estar passando. Trata-se de uma extensão da educação mútua que haviam relatado anteriormente e do compromisso que estão dispostos(as) a assumir quando refletem o quanto os problemas e desafios que envolvem as questões da sexualidade são complexos e sistêmicos.

Pesquisadora Golfinho: É importante por conta de outras coisas?
Sol: Policiamento, tipo se acontecer...
Pesquisadora Golfinho: Como assim policiamento?
Sol: Tipo eu é, exemplo, eu tenho uma amiga que não faz ideia sobre o que é educação sexual. E eu tipo, tive aula, enfim, eu tenho um policiamento sobre esse assunto e ela vem me fazer, vem me tirar uma dúvida referente a isso, por causa ela sabe fazer que eu sei, ela não tem vai ficar sem rumo, eu vou ter o policiamento para poder dizer para ela, o que ela pode fazer ou não da situação.
Lua: Ou instruí-la.
Sol: É.
Gruger: Mano, eu tive muito medo quando falou policiamento, porque eu peguei pensando que ia botar a polícia atrás de mim.
[Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Ao serem questionados(as) quanto às razões de não terem educação sexual com mais frequência e qualidade nos ambientes familiar e escolar, os(as) adolescentes denunciam que costuma ser insuficiente por esta temática ainda ser considerada um tabu na sociedade, situação que é mais grave para as gerações de seus pais e avós. Mas também reconhecem ser um problema persistente na geração deles, apesar de certos avanços. Isto se dá também através da percepção da sexualidade como fenômeno íntimo e pessoal, vivenciada num âmbito microestrutural e particular de cada indivíduo e em suas relações.

> *Simon Cowell: Porque é um assunto íntimo, exige intimidade.*
> *Docinho: E confiança.*
> *Mabel: Eu acho que nem intimidade, é a vergonha de falar sobre, porque querendo ou não, às vezes é um assunto invasivo, a pessoa não sabe. As pessoas têm esse tabu de que falar sobre isso é uma coisa chata, é uma coisa feia. Quando a pessoa é mais nova, a pessoa tem essa vergonha de falar. Mulheres com vergonha de falar que menstruou, não sei o quê, nã, nã, nã. E eu acho que ainda é um tabu.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Há também nesta etapa da investigação temática o fortalecimento das noções de que pais e responsáveis costumam lidar com adolescentes ora subestimando seu potencial de compreensão ou momento de vida, infantilizando-os, ora se eximindo do processo de educação sexual por acreditarem que já tiveram acesso às informações necessárias em outros espaços, expondo os(as) adolescentes a novos riscos, sobremodo em ambientes virtuais, e a informações que podem ser incompletas ou até mesmo falsas. No relato a seguir, esta situação fica ainda mais clara quando a Turma Outono chega a nomear o celular como "arma" ao se referir a este como principal fonte de informações.

> *Samsung: Os pais acham que para a gente que somos um pouco mais grandinhos, já devemos saber muita coisa, que hoje temos uma arma nas nossas mãos e temos todos esses dados.*
> *Pesquisadora Golfinho: Qual é essa arma?*
> *Samsung: O celular. Eles pensam: "Meu filho já deve ter pesquisado sobre como se prevenir para sexo", essas coisas assim. Ou também por vergonha ou por não ter tido muito conhecimento sobre esse assunto.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Há ainda entre eles(as) a noção de que as famílias não ensinam educação sexual dada uma construção social conservadora que restringe a vivência da sexualidade a determinados padrões e normas sociais que não devem ser exercidos ainda na adolescência. Há a reprodução dos valores aprendidos com as gerações anteriores e a influência histórica de uma sociedade constituída principalmente de valores e rituais cristãos, como o casamento, a culpa e a repressão de desejos.

> *Pincher: Ou fala que é muito adulto.*
> *Luvi: Ou porque acha que ainda é muito novo pra saber disso.*
> *Yin-Yang: Claramente é a construção social da humanidade, em que a sexualidade só poderia ser experimentada após o casamento e entre os cônjuges, não era algo para ser compartilhado entre um jovem, um adolescente solteiro. A mãe chegava para a filha no dia do casamento e ia dizer: "Olha, filha, vai ser assim". Isso é construção social clara, e esse*

> *comportamento dos nossos pais é que eles são da geração do século passado e não tinham liberdade pela construção social de privação da sexualidade e que devia ser somente ser experimentada após o casamento. Como hoje tem muito essa autonomia de as pessoas se entregarem e viver tudo na emoção e não se guardarem para o casamento, muitos jovens ficam nisso de querer saber o que é isso, se eu estou sentindo isso eu quero saber, se todo mundo sabe, por que eu não posso saber? Se no momento que a gente quer saber, os nossos pais não estão acessíveis para isso, não tem necessidade de a gente entrar em conflito, a gente usa nossa arma (o celular/a internet).*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Há a formação de um ciclo contínuo difícil de se quebrar, já que esta construção social transforma a temática em um tabu e reduz as possibilidades de desenvolver uma maior consciência crítica, que leva os adolescentes a lidarem com estas questões com maior maturidade. Repetem-se os processos de repressão e desumanização nas gerações posteriores. Para eles(as), é tabu porque não se fala a respeito, e não se fala por ser um tabu. Porém vislumbram na educação sexual, iniciada cada vez mais cedo, a possibilidade de reduzir este ciclo, uma vez que mais crianças e jovens vivenciariam sua sexualidade de forma segura e sem discriminação.

> *Gruger: Tem pessoas que levam com mais seriedade, tem pessoas que levam muito na brincadeira, tem pessoas que fazem piada no meio da aula, isso e aquilo. Isso é um negócio que desconcentra e eu acho chato, sabe?*
> *Cílios: É verdade, não tem maturidade. Eu acho que se pegar a realidade deles e também com a família em si assim, tem como ele instruir, porém não é o caminho fácil, são realidades.*
> *Sol: Pelo fato de ser um tabu.*
> *Gruger: Porque é, por isso que eu acho que ela pensou no tabu. Porque se eu acho que se a gente aprendesse isso desde o 6º, 7º ano, a gente no 1º ano, 2º e 3º, não agiria dessa forma. Não agiria dessa forma igual agem. Eu acho que essas pessoas, esses meninos, algumas meninas também, não tiveram muita educação sexual em casa, com 6, 7 e 8 anos, e quando estão vendo isso, acham engraçado e querem fazer piada, rir. Mas do mesmo jeito é meio que uma falta de respeito, sabe? Com o professor, com os alunos que querem prestar atenção e tudo mais.*
> *Sol: Isso se começasse desde casa, já diminuía.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

É interessante observar que os(as) adolescentes participantes da pesquisa não estão descolados(as) deste mundo/sociedade em que vivem e do qual denunciam as desumanizações. Há entre eles(as) movimentos de contradição que espelham a sociedade atual, tanto nas relações grupais quanto individualmente, pois no processo de problematização alguns reveem seus posicionamentos anteriores e se pegam

questionando alguns dos valores que possuem, mas também não se percebem ainda no momento de transformá-los completamente.

Uma das situações que retratam isto é o fato de que, apesar de considerarem a educação sexual muito necessária desde a infância, alguns(algumas) adolescentes afirmam que esta pode influenciar a prática de relações sexuais precocemente. Engajam-se ativamente no planejamento da proposta educativa, mas requerem certa repressão de assuntos e comportamentos, entrando em conflito especialmente com outros(as) adolescentes que percebem ser e viver das formas que o ultraconservadorismo, especialmente o religioso e político atual, condena.

> *Black Swan: Porque eu acho que muitas pessoas acham que se se falar de educação sexual, não sabem o que é isso, pensam que vão estar ensinando a fazer, a fazer sexo.*
> *Cílios: Pode ser uma consequência também até. Questão da influência, se eu falo sobre, dúvida, queria fazer na prática e não só teoria. Pode ser uma indução.*
> *Black Swan: Mas se tiver dúvida de como fazer ou não, se for fazer, você vai fazer uma forma segura, não vai fazer de qualquer jeito.*
> *Cílios: Ou vai levar a fazer. Como uma consequência.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Outro movimento contraditório surge ao retomarem o conceito de sexualidade neste último encontro, quando para eles(as) se reafirma a complexidade do conceito e a noção de estar muito atrelada ao autoconhecimento, expressão de si, seus desejos e prazeres na relação com outras pessoas e o mundo. Porém, uma das adolescentes revê sua compreensão de sexualidade como um processo de autoconhecimento ao longo do encontro, alternando suas percepções, ora o entendendo como um processo de descobertas, compreensão e expressão de si, ora o vinculando a um impulso biológico que deve ser reprimido, ou ainda ao ato de se masturbar, tema tratado como um tabu por alguns(algumas) e até mesmo como prática "nojenta". Nesta perspectiva, a educação sexual é apresentada como mais uma possibilidade de repressão de desejos e práticas.

> *Yin-Yang: Eu acho que eu entendi a lógica errada, porque eu coloquei ali autoconhecimento, mas não faz sentido, porque a sexualidade é o desejo sexual da gente. Acho que autoconhecimento não se aplica, porque sexualidade é um desejo pessoal, só que não envolve isso de auto se conhecer.*
> *[Em um momento posterior] Yin-Yang: É importante para a gente entender o que a gente sente e saber reprimir, porque desejos sexuais a gente sente, é inevitável biologicamente falando. Só que para você não ser guiado só pelos seus desejos e ceder a se relacionar com alguém, por estar na emoção, beijar e ter relação íntima, você se autoconhecer para se conter, realmente teria noção. Por que quando eu olho para aquela pessoa eu sinto aquele desejo?*

> *Quando vejo aquelas veias saltadas, o corpo daquela menina, eu desejo? Ou por que as meninas ao se verem no espelho só de lingerie elas ficam: "Nossa, eu estou muito pá". É por aí.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Outro aspecto interessante a se destacar é que durante a leitura da realidade, os(as) adolescentes se dividiam entre os(as) que nunca tinham conversado com pais e responsáveis ou tido uma educação sexual em casa e os(as) que vivenciavam esta experiência no ambiente familiar. Ao longo das problematizações, começaram a perceber que as orientações que recebiam não eram suficientes em quantidade e qualidade, não aconteciam de forma natural e constante, mantendo o foco nos alertas para o uso de preservativo sem maiores especificações, além de estar mais focadas nas relações heterossexuais.

> *Docinho: Aquela coisa de a gravidez na adolescência. Minha tia sempre falava que era pra se prevenir. E não detalhou: "Mabel, use camisinha".*
> *Moana: A única coisa que tinha é tipo, se previna. Antigamente era mais, agora nem lembra. Só explicava falando pra usar.*
> *Princesinha: Só a minha mãe, só um negocinho pra eu ter cuidado e só.*
> *Pesquisadora Golfinho: E por que tu acha que foi só isso?*
> *Princesinha: Porque pra não engravidar cedo também. Porque eu já sabia já, não falava pra mim e falava pras vizinhas lá da frente.*
> *Mabel: Tá vendo que onda? Não fala pra filha, mas fala pras vizinhas.*
> *Simon Cowell: É, ou então achar que é coisas só pra adultos. E só conversar disso com adultos.*
> *Mabel: Achar que a pessoa mais jovem nem gosta de falar sobre esse assunto.*
> *Moana: Justamente a pessoa que me auxiliava era a minha prima. Ela realmente detalhava mais sobre isso. Porque lá em casa pouco se falava sobre.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

O movimento dialógico e pedagógico que a metodologia da investigação temática também proporcionou não passou despercebido pelos(as) adolescentes e auxiliou as turmas com maior dificuldade de pensar o formato da educação sexual que queriam, utilizando-a como exemplo metodológico a ser seguido, o que pode ser observado no trecho a seguir e nomeia este tópico da tese.

> *Pesquisadora Golfinho: Como vocês gostariam que fosse a educação sexual ideal?*
> *Marcada: Que criasse intimidade primeiro com os alunos.*
> *Jack: Assim, igual essa aula.*
> *Connor: No estilo dessa aula.*
> *Medusa: Como os encontros que a gente teve.*
> *Pesquisadora Golfinho: Mas vocês sabem definir como foram esses encontros da gente?*
> *Connor: Foi massa.*
> *Tzin: Maravilhoso.*

Medusa: Elite.
[Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Inverno]

Ao começarem a se aprofundar nesta proposta, as turmas resgatam a relação familiar e fortalecem a importância de a educação sexual iniciar-se ainda na infância, através da família, que deve desenvolver esta tarefa com leveza e naturalidade, deixando a criança confortável com o assunto e trazendo conteúdo adequado para sua idade, compreensão e contexto. A noção de que deve começar cedo vem principalmente atrelada ao pensarem na importância da educação sexual, em especial ao refletirem como crianças e adolescentes estão vulneráveis a violências e assédios sexuais. Neste ponto do processo reflexivo, o debate se aproxima da educação sexual como proteção e direito, em que crianças e adolescentes podem entender as situações que vivenciam, buscar ajuda, denunciar e rejeitar algumas práticas que lhes sejam desagradáveis ou incômodas.

GB: E ainda ajuda principalmente com as meninas, porque já, ela com educação sexual certa, já desde o tempo, como ela já começa a entrar na puberdade, para as meninas que, se não me engano, com uns oito anos, por aí, já ajuda também questões tipo um abuso. Querendo ou não, ela já conhece como, o que pode ou não pode ser feito com o corpo dela, já tem, querendo ou não, o começo dos direitos. O poder de falar não, falar sim, o que deve, o que não deve. Isso ajuda. Os meninos, a mesma coisa, porque não só com meninas, mas acontece mais com meninas.
Pesquisadora Golfinho: Queria entender melhor o que são esses direitos então que ele falou que era um direito que ela tinha?
Lua: O direito de escolha, de querer ou não querer.
GB: Tipo, exemplo uma relação, um homem, acaba tentando... Dizer que vai tocar nas suas partes, dizer que vai fazer alguma coisa. Aí tipo pelo fato dela ter a educação sexual, ela vai saber que aquilo não pode, que não pode ser feito, não pode nada ser introduzido dentro dela, ninguém pode tocar a não ser ela e, querendo ou não, não pode. Só com sua permissão e vontade.
Black Swan: Então isso tem que ser isso para criança, né? Se conhecer, porque a educação sexual, a gente tava falando no 6º pra cima, assim isso já é 12 ou 13 anos e já é bem tarde. Isso teria que ser antes.
GB: É, educação sexual já deveria ser feita de pequeno.
Sol: Eu acho que deveria ser feita por etapas, mediante as idades. Porque a gente não pode chegar pra uma criança de três anos, e falar tudo o que a gente está falando aqui. Eu acho que tem que ser tudo um de cada vez. É como se fosse português: primeiro a gente aprende sílaba, primeiro a gente aprende a soletrar, e depois a gente aprende o ponto-e-vírgula, entendeu?
[Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Os ambientes familiar e escolar foram apontados ao longo de toda a investigação temática como os principais espaços para a realização da educação sexual. Para os(as) adolescentes participantes, ela se inicia na família e se estende para a escola. Estes se destacam possivelmente por serem os ambientes em que os(as) adolescentes mais

convivem e desenvolvem grande parte da sua participação social, mas também aqueles que estão socialmente ligados a processos de ensino e aprendizagem. Apesar de estarem muito imersos no ambiente virtual e relatarem que é daí que sai grande parte das informações que possuem sobre as questões ligadas à sexualidade, ao planejarem seu programa ideal pensam a internet e as redes sociais mais como recursos pedagógicos do que o espaço ideal para que esta aconteça.

Sistematizando a educação sexual ideal a ser desenvolvida nesta escola, podemos afirmar que os(as) adolescentes querem que ela seja processual, com encontros contínuos e não momentos pontuais, que para eles é até interessante, porém pouco transformador da realidade. Querem que abranja uma ampla diversidade de temas possíveis dentro da complexidade que a sexualidade engloba, mas que comece abordando assuntos mais leves, fáceis de engajar, menos polêmicos, íntimos ou impactantes, e siga aumentando a complexidade das discussões e temáticas.

> *Marcada: Seria melhor a gente começar com assuntos menos impactantes, menos vergonhosos, porque ia gerar uma certa intimidade.*
> *Medusa: Começa nos mais leves e depois vai para os mais pesados.*
> *Marcada: Porque se a gente começar com sexo e pornografia, vai ficar meio travado.*
> *Medusa: Meio pesado.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Inverno]

Acreditam que deve haver demonstrações práticas do que é possível, como o uso correto e a distribuição dos preservativos. Deve ser pautada pela realidade deles(as), pelo que vivenciam no dia a dia e por situações de que já ouviram falar ou viram acontecer com outras pessoas. Debater temas e utilizar dinâmicas que estimulem a empatia e ampliem a reflexão para adotar perspectivas mais seguras e respeitosas de vida. Ressaltam que é preciso estar disponível para todas e todos, mas que não seja obrigatória, sendo realizada em pequenos grupos, em média de 15 pessoas, e de preferência, que já tenham mais intimidade, para garantir uma participação efetiva.

> *Mabel: Exato, eu acredito que deveria ter mais isso nas escolas, tipo a gente aqui no privado, quem quiser participar, participa, quem não quiser, não vem.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Inicialmente, tendem a falar na realização de palestras como a forma de colocar em prática o processo educativo, ou ao menos essa palavra é usada de forma corriqueira

ao se pensar uma atividade de educação em saúde na escola, sendo comum também em seus discursos. Porém, com a problematização percebem que esse modelo se assemelha à educação que querem evitar e não estimula a participação, tão valorizada e reconhecida por eles(as) ao longo de todo processo da pesquisa participativa. Ainda assim ponderam manter esse modelo caso ele seja mais acessível para outros(as) alunos(as) que não se adaptem tão bem às rodas dialógicas.

> *Pesquisadora Golfinho: Nessa nossa possibilidade aqui na escola, aí já começou, já tem no papelzinho assim: "palestras para quem quiser e grupos de conversa". O que vocês entendem por palestra, como que é o formato das palestras?*
> *Cílios: Instrução, métodos.*
> *GB: Bom, na minha cabeça, palestra é assim: a pessoa vai ficar o tempo todo em pé, informando. A pessoa vai ficar o tempo todo em pé, vai responder às nossas dúvidas, vai focar mais em falar, informar aquilo para todos. Uma conversa, não. Tu está conversando aqui comigo, a informação que tu vai passar para mim, é tipo, direto para mim. Mesmo que todos escutem, mas tem informação que vai ser direto para mim; uma palestra não, é mais aberta. Tipo, vai responder uma dúvida que é para todos. Tem coisas que é mais privado assim, mais pessoal, então isso aí já conversa.*
> *Black Swan: Eu falei em palestras e conversar porque, se eu não me engano, foi no primeiro encontro que a gente falou. Tem gente que prefere palestra do que conversar assim. E gente que prefere conversar que ter palestra. Eu mesma prefiro estar num grupo de conversa que em palestras, que eu não vou, eu não consigo participar em palestra. Por isso que eu falei: palestra pra quem quiser e grupo de conversa para quem quiser.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Afirmam ainda que as rodas de conversa devem ser desenvolvidas de forma leve, divertida e descontraída, em ambientes da escola em que se sintam confortáveis e que não remetam às aulas tradicionais que têm no dia a dia, pois são cansativas.

> *Mabel: Com rodas de conversa.*
> *NGdelas: Na biblioteca.*
> *Pesquisadora Golfinho: NGdelas, por que na biblioteca?*
> *Princesinha: Tem ar-condicionado.*
> *Mabel: E lá era melhor mesmo. Porque essas salas são tão... o auditório também é tão... o ó.*
> *Princesinha: A gente já fica lá o dia todo, diariamente, aí na biblioteca, não, é um espaço diferente.*
> *NGdelas: É, tia, a gente já fica na sala o dia todo.*
> *Mabel: É, na biblioteca a gente quase não vai, só vai mais contigo, e uma vez por ano com eles.*
> *Princesinha: É como se não tivesse na escola, aí a gente se sente mais à vontade.*
> *Mabel: É que lá a gente fica à vontade, fica mais jogada e facilita pra ter uma conversa como hoje, informal. É uma coisa mais leve.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Esse processo de reflexão de como querem a educação sexual os faz comparar a todo instante a educação formal que recebem a outras experiências pedagógicas que acontecem na escola. Assim, passam também a extrapolar as possibilidades e a pensar na transformação pedagógica da escola de um modo geral.

> *Pesquisadora Golfinho: Me explica melhor o que é uma roda de conversa.*
> *Mabel: É como a gente está aqui. Uma coisa menos formal, todo mundo se escuta, todo mundo fala, todo mundo interagindo, e não uma coisa que só escuta e nego fala, que é muito chato.*
> *Docinho: Como uma palestra.*
> *Simon Cowell: E tem a ver com o que ela falou, mesmo a gente estando na escola é uma coisa diferente, porque é um saco a gente ficar escutando só o professor falar aí e a gente só tirar uma dúvida ou outra. Mas imagina se fosse a mesma coisa de ter que aprender sobre educação sexual na forma de uma palestra. É muito chato, ninguém vai escutar.*
> *Docinho: A gente devia falar isso aí a uns professores, porque dá umas aulas assim, ou passa uns vídeos nada a ver, e ainda pede uns relatórios pra gente fazer, sabendo que ninguém tava assistindo.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Uma turma em especial traz para a reflexão que o recurso pedagógico ou a dinâmica realizada não é motivador(a) simplesmente por ser interativo e dinâmico; eles precisam fazer sentido, ter objetivos claros e ser significativos para quem participa. Isto se deu pelo fato de a turma estar participando de atividades de orientação vocacional com um grupo externo da escola e neste dia insistiu para as meninas saírem da pesquisa e participarem do encontro com eles. No entanto, a turma rejeitou, insistiu em ficar e pediu à equipe pesquisadora para assumir a responsabilidade por esta escolha.

A justificativa da turma pode ser lida a seguir:

> *[As meninas são chamadas novamente, rejeitam ir e começam a explicar o que não gostam na outra experiência.]*
> *Pesquisadora Golfinho: Mas porque é chato lá?*
> *Moana: Não é como aqui, não.*
> *Princesinha: O negócio delas, a primeira aula da gente foi ficar andando na sala, sem fazer nada, só andando.*
> *Moana: Ela falava uns negócios tipo finge que tá com um lado do corpo morto, ôxe. Não achei interessante, não. A gente não sabe aonde quer chegar.*
> *Mabel: elas só querem andar e falar, e ninguém sabe para quê.*
> *Princesinha: A aula daqui é interessante. Vê a diferença.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Nesta perspectiva, os(as) adolescentes apontam como recursos pedagógicos interessantes a se utilizar nas rodas de debates, imagens, vídeos, exposições em *slides*,

representações cênicas, discussão de casos e situações da comunidade que os pusessem no lugar de pessoas com outras vivências.

> *Moana: Acho que* slides *também seria bom. Imagens, vídeos.*
> *Docinho: Teatro.*
> *Moana: Teatro não.*
> *NGdelas: Corta teatro.*
> *Docinho: Teatro não, mais imagens.*
> *Pesquisadora Golfinho: Tu já mudou de opinião, foi?*
> *Docinho: É que eu não ia querer atuar.*
> *Simon Cowell: Interpretação. Interpretação é diferente. A pessoa pega um assunto, coloca pra si mesmo e pode se colocar no lugar do machista, da homofobia, do feminismo, coisas assim.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Primavera]

Destacam ainda a utilização das redes sociais, *Youtube* (produzindo conteúdo sem se expor), *podcast*, jogos, brincadeiras, gincanas, músicas, modelos do corpo humano, dinâmica de perguntas e respostas. Como já mencionado, as redes sociais e a internet são apontadas como relevantes fontes de informação dos(as) adolescentes hoje em dia, como também um potente recurso de educação sexual que precisa ser mais bem utilizado, mas também como um ambiente em que eles(as) podem estar vulneráveis tanto a informações não confiáveis como à pedofilia. Vivências de situações de risco na internet foram relatadas ao final de algumas ações, especialmente por meninas que gostariam que outras meninas pudessem estar mais alertas a esses riscos.

> *Sol: Eu acho que uma coisa muito importante também, eu acho que hoje é, acho que as crianças e a galera em si, a sociedade em si, ela é muito imersa nas redes sociais. Eu acho que usar as redes sociais para manter as pessoas informadas sobre isso, as crianças principalmente se for um desenho que possa dizer isso, que possa dizer sobre sim, não. Porque o que a gente menos vê hoje em dia, hoje em dia nem tanto, que está aparecendo agora, são filmes, séries, vídeos, curtas, falando sobre educação sexual. Então tipo, eu acho que incluir isso no mundo digital, na internet, incluir isso na escola tipo é importante.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

É interessante também destacar que há adolescentes que já se incluem diretamente nas propostas, como reais coparticipantes e protagonistas das ações; outros consideram as pesquisadoras como principais condutoras e se colocam como auxiliares e mobilizadores. Possivelmente isto se dá por estarem muito acostumados(as)ao modelo da educação bancária e apesar de o questionarem, ainda exploram com timidez todas as

possibilidades e responsabilidades que teriam num processo educativo em que pudessem exercer maior autonomia.

Vale observar que a turma que assumiu mais sua autonomia no processo educativo foi aquela que mais aprofundou o planejamento e a organização de responsabilidades, dividindo tarefas, reconhecendo a necessidade de estudar ainda mais e conhecer melhor os diversos temas antes de colocar em prática a proposta educativa no próximo ano letivo. Ocasionalmente, envia notícias referentes ao tema no canal virtual de comunicação criado após o encerramento da investigação temática.

> *Sol: Assim, eu queria comentar, a gente poderia estar pondo em prática a frente, como Lua disse, pra não ficar tão pesado pra todo mundo fazer a mesma coisa, pra não ter apenas uma coisa pra fazer. A gente poderia dividir, tipo, a gente ser um grupo, por exemplo, o grêmio. Seria tipo o grêmio, Black Swan fica responsável pela parte das dinâmicas, Cílios fica responsável pelos* slides*, Lua fica responsável pela divulgação.*
> *Lua: Ou até por turma. Alguns responsáveis por turma, como com a turma dos menores vai ser mais por dinâmica, nos mais novos, aí Black Swan vai ficar no sexto ano. Exemplo.*
> *Gruger: Boa sorte.*
> *Sol: É só o exemplo, calma. A gente ia trabalhar junto, mas só que cada um ia dividir funções. Aí Black Swan vai fazer uma dinâmica pros sextos anos até o nono e do primeiro até o terceiro.*
> *Florzinha: Ah, tá. Cada um com a sua função no caso.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Esse trecho evidencia a percepção de que lidar com adolescentes mais novos é mais complicado, possivelmente por considera-los mais imaturos para lidar com a temática. Este movimento é interessante e demonstra certa contradição com as vivências já relatadas pelos(as) adolescentes, já que apontaram haver possibilidade e necessidade de fazer educação sexual em todas as idades e não gostariam de ser infantilizados ou considerados imaturos para lidar com a própria sexualidade ou com a educação sexual.

Também consideram essencial que pais e responsáveis se aproximem desta proposta de educação sexual e tenham encontros com a equipe pesquisadora para serem orientados a como conversar sobre as questões da sexualidade em casa com seus filhos e familiares. Preferem que estes sejam momentos separados dos(as) adolescentes e exclusivos para os(as) responsáveis, pois acreditam que estes(as) se sentirão mais confortáveis em expor suas dúvidas e dificuldades. Assim, também evitaria situações que deixem os(as) adolescentes constrangidos(as) ao participarem de momentos integrados antes de os pais e responsáveis passarem por uma sensibilização mínima que os auxilie a se aproximar da juventude com mais naturalidade e menos julgamentos.

> *Pesquisadora Golfinho: Conversas com a família. Como é, o que vocês acham que precisa ter aí na família?*
> *GB: Bom, primeiro entendimento, né? Básico, que não vai adiantar de nada os pais falarem como, se também não souber, saber dos termos. Estou tentando dizer que só porque fez filho não quer dizer que tem educação sexual; só fazer filho não quer dizer nada.*
> *Lua: Autorização. Lembra que a gente também deu autorização? Se a gente for fazer principalmente com os pequeninos, têm muitos pais de mente fechada, vão achar...*
> *Cílios: Mas se ele não entende, vamos ter que, como eles vão autorizar?*
> *Black Swan: Por isso é conversar com a família. A gente chama os responsáveis.*
> *Cílios: E traz esse tema pra eles?*
> *Black Swan: É.*
> *Cílios: Eu acho uma boa.*
> *Sol: Mostra e tal. E tipo assim, se a autorização para participar for negada, a gente pode chamar esses pais para explicar, explicar as, como se diz? as vantagens de ter educação sexual.*
> *Florzinha: Ou, é melhor fazer logo com todos.*
> *Princesa: Todos, fazer logo uma palestra com todos os pais.*
> *Cílios: E também trazer algumas palestras com brincadeira para as famílias e a família também chegar e instruir seus filhos.*
> *Sol: Trazer o conhecimento das vantagens de fazer educação sexual desde criança.*
> *Cílios: É muito mais assertivo.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

As experiências vivenciadas como agentes ativos da pesquisa também os(as) fizeram reforçar a necessidade da formulação de acordos de participação, buscando superar possíveis desafios, como a imaturidade percebida em alguns(algumas) adolescentes, a ridicularização ou o desrespeito a alguma vivência ou opinião que preveem que possa existir. É interessante perceber, no trecho a seguir, que os fundamentos do diálogo de Freire vão sendo cada vez mais reforçados pelos próprios adolescentes, estabelecendo um paralelo com a pesquisa dialógica da qual participam. Estes acordos são semelhantes aos estabelecidos no início desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao sigilo, à importância da temática e ao compromisso mútuo de participação e respeito. Ressaltam a necessidade de reforçar a seriedade do tema, mesmo que este esteja sendo tratado com leveza e descontração.

> *Pesquisadora Golfinho: A gente pode acrescentar no como essa coisa do acordo então?*
> *Black Swan: Bota que teria que manter as coisas em sigilo. Se as pessoas fizerem perguntas ou coisas assim, não divulgar quando for algo pessoal.*
> *Sol: Reuniões sigilosas, tipo o que acontece aqui, não sai daqui.*
> *Cílios: É ética, né? Alunos que não conseguem respeitar o que o outro falar, então é melhor nem começar o projeto. São pessoas com sentimentos.*
> *Black Swan: Conscientizar as pessoas de que isso é importante.*
> *GB: Tem que manter o respeito.*

[Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Considerando a dinâmica do ambiente escolar, a periodicidade dos encontros é algo bastante discutido pelos(as) adolescentes, tentando compatibilizar desejos, necessidades e possibilidades. Sugerem encontros duas vezes na semana até uma vez no mês; ponderam que não devem atrapalhar os demais conteúdos. Ocorre entre as turmas a possibilidade de propor uma disciplina eletiva no próximo ano que garantiria uma periodicidade semanal, inserção no calendário escolar e no cronograma de aulas. Apontam ainda um(a) professor(a) em que eles(as) têm confiança e que poderia nos apoiar na disciplina, além de ponderar que o grupo participante da eletiva poderia pensar em recursos e atividades para o resto da escola. Tal estratégia possibilitaria que mais adolescentes pudessem ser assistidos e que eles(as) enquanto multiplicadores tivessem a segurança das orientações realizadas pela equipe pesquisadora e pelo professor coordenador da disciplina.

> *Pesquisadora Golfinho: E como a gente encaixa isso no ano letivo?*
> *Florzinha: É, uma matéria obrigatória dentro do horário?*
> *Black Swan: Tipo de eletiva, que é um...*
> *Florzinha: Sim, eletiva.*
> *Black Swan: No caso dela, a gente propor uma eletiva. Só que como eletiva a gente escolhe o que a gente quer.*
> *Sol: Como a gente pode escolher, não seria uma matéria obrigatória. Mas todo mundo poderia participar.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Reconhecem que o ensino médio integral é muito cansativo, pois estudam das 14h20 às 20h50, com dois intervalos de trinta minutos para lanche da tarde e jantar; muitas vezes, já vêm de outras atividades, como emprego, trabalho doméstico ou esportes. Relatam que há uma maior evasão nas segundas e nas sextas-feiras e ponderam que esta proposta de educação sexual seria atrativa para convidar mais estudantes para esses dias. Poderia acontecer após o jantar, período em que estariam mais cansados e se beneficiariam de uma aula mais motivadora.

Esse é um tópico que gera grande debate em todas as turmas, pois se dividem ao pensar os momentos ideias para o projeto/disciplina eletiva acontecer, já que reconhecem que nos últimos turnos poderiam não aproveitar tudo o que gostariam dos encontros de educação sexual.

> *Yin-Yang: Sexta é ruim porque a maioria das pessoas não vem. Pós-janta, porque as pessoas já querem ir embora, então elas querem algo fora da classe, querem mais uma interação.*
> *Luvi: Ou dia de terça, quarta ou quinta. Porque dia de segunda e dia de sexta, a maioria não vem não.*
> *Samsung: É porque se colocar numa sexta-feira, no intervalo, de 19h até 20h50, a gente brincando aqui, todo mundo vai ficar. Chama mais que aula normal.*
> *Pesquisadora Golfinho: Vocês acham que realmente o povo vai querer ficar comigo no fim do dia?*
> *Luvi: Vai, porque a maioria não gosta das últimas aulas.*
> *Yin-Yang: É! Aí gosta de dar uma fugida e ia preferir bem mais ir pra sua aula.*
> *Chocolate: Mas no fim do dia a gente vai estar muito cansado, aí pode ser menos interessante.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

A proposta da educação sexual evoca ainda quem deve praticar esse processo e qual o papel de cada agente. Pais, responsáveis, adolescentes, crianças, avós, irmãos(ãs), primos(as), amigos(as), parcerias amorosas, professores(as), educadores(as), gestão escolar, profissionais de saúde, equipe pesquisadora e outras pessoas da comunidade interessada são listados como participantes dos processos de educação sexual em geral. Consideram a si e à equipe pesquisadora como o eixo central da proposta que estão montando. É interessante destacar que os(as) adolescentes pensam nos educadores com uma função semelhante à dos professores, porém mais pessoas além de professores escolares podem exercê-la, a exemplo de seus pais e da equipe pesquisadora.

> *Pesquisadora Golfinho: É a mesma coisa educadores e professores?*
> *Vários: É.*
> *Estrela2: Bota educadores que é mais chique. Mas tipo assim pai e mãe também são educadores, tá ligado?*
> *Pesquisadora Golfinho: Então é diferente educador e professor? Qual a diferença?*
> *Estrela2: Professores são educadores, mas também os pais têm sua função de educador.*
> *Pesquisadora Golfinho: Ok. E eu entro aqui em algum lugar?*
> *Pocket: Com certeza. Em todo canto. Bota Golfinho e um coração do lado.*
> *Samsung: Bota Golfinho aqui destacado.*
> *Chocolate: Educadora.*
> *Park Jimin: Nesses dois. Educadores e terapeuta.*
> *Estrela2: É mesmo, ela educa, ela passa algumas terapias pra gente (risos). Assim de conversar, fazer pensar.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Outono]

Entendem o papel da equipe pesquisadora como sendo de orientação e ensinamentos a pais e adolescentes, de parceria com a gestão escolar e adolescentes, auxílio a estes(as) nas atividades a serem desenvolvidas, ser compreensiva com eles(as)

e seu momento de vida, além de ser sua mentora durante todo o processo. Há uma percepção de unidade e compromisso mútuo, reconhecendo saberes, potencial e habilidades tanto na equipe quanto nos(as) adolescentes.

> *Sol: Golfinho e Hera se classificam também como mentor, porque tudo que a gente vai saber, tudo que a gente precisa saber, a gente vai correr a vocês duas. Então vocês seriam as nossas mentoras, então por isso no "primeiro passo"*[2]*, também.*
> *Pesquisadora Golfinho: Ok. E então a gente teria essa função de mentora, mas aí quais seriam os nossos papéis?*
> *Sol: Eu acho que como a gente vai ser grupo, a gente pode compartilhar o que a gente acha, e vocês poderiam nos dar o rumo.*
> *Black Swan: As conselheiras.*
> *Sol: Isso, ser as nossas conselheiras pra gente dar nossos passos.*
> *Black Swan: A gente ia estudar, ia fazer alguma coisa e ia trazer pra elas, ia se aprofundar e ia trazer pra elas e saber a opinião de quem está dando apoio, elas orientarem se era real, dá dicas e instruções.*
> *Lua: Até porque a opinião de uma pessoa que trabalha com isso é bem importante.*
> *Sol: E fazendo reuniões pra que a nossa opinião seja a mesma coisa, não seja dividida.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Explicitam que seu papel é o de integrar ação e reflexão, aprendendo, ensinando e transformando suas atitudes para colocar em prática o que aprendem e ensinam. Consideram essencial que possam compartilhar experiências, estudar os temas profundamente, estar atentos(as) às informações e orientações, tirar suas dúvidas, não ficar envergonhados(as), estruturar a proposta educativa e seus recursos, ser multiplicadores do conhecimento construído e estimular a participação de outros(as) jovens.

> *Pesquisadora Golfinho: Qual é o papel de vocês na educação sexual que a gente está conversando?*
> *Princesinha: Aprender.*
> *Mabel: Aprender e pôr em prática o que a gente aprendeu. Porque aprender e só deixar de canto não vale de nada.*
> *Moana: Levar pra vida. O ensino é pra vida.*
> *Simon Cowell: E ensinar.*
> *Mabel: Passar pra frente, porque se a gente já tem um conhecimento, aí a gente vai falar pra tropa mais nova da gente. Aí a gente já ensina uma coisinha e outra.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

[2] "Primeiro Passo" é o nome dado por esta turma para os(as) adolescentes que estão desde o início participando da pesquisa e colocarão em funcionamento a proposta educativa.

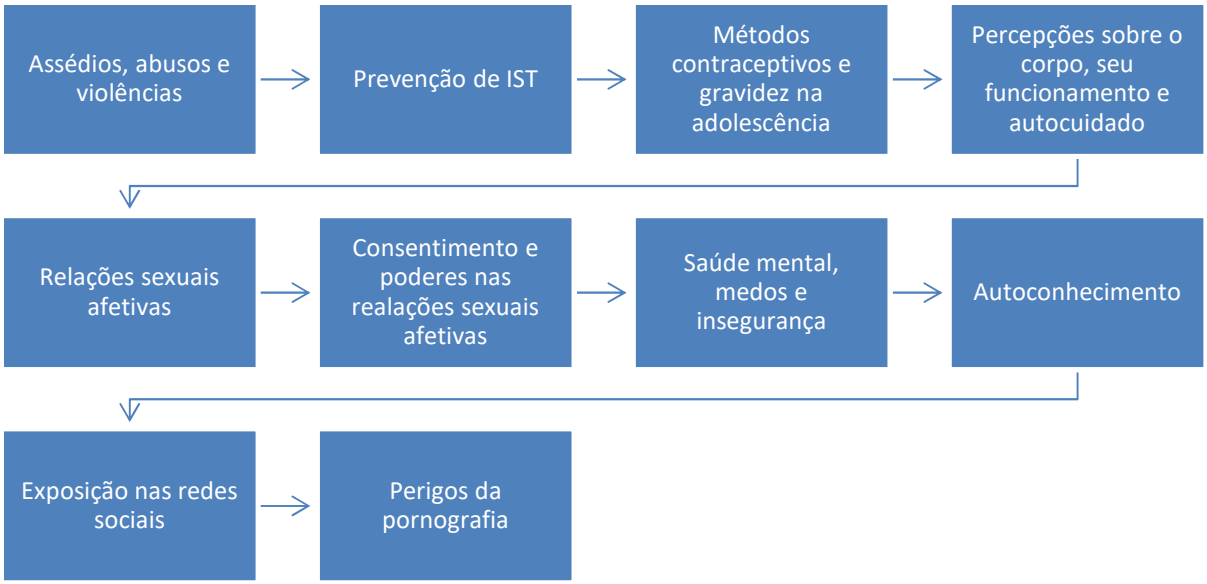
Toda construção já estabelecida é reafirmada pelos(as) adolescentes ao proporem que a relação educador-educando (adolescentes e equipe pesquisadora) deve ser de apoio mútuo, com união e respeito, sem julgamentos; espontânea, de proximidade, com liberdade de fala e escuta, desenvolvendo uma amizade respeitosa e compromissada com as pessoas e as ações.

> *Sol: Eu acho que deve ser relação de equipe. Nós somos amigos, mas a gente tem que ter seriedade, porque a gente tem um papel importante, a gente tem um papel fundamental na educação. Então a gente tem uma relação de respeito, de competência, compromisso e responsabilidade.* [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

Novas comparações com as relações que vivenciam com os(as) professores(as) regulares surgiram; os(as) adolescentes revelam que nem todos os professores que os deixam falar ou interagir na aula o fazem de forma que consideram adequada. Relatam que muitas vezes ouvem piadas e julgamentos que os levam a deixar de confiar nestes(as), ou mesmo a se sentirem discriminados. Acreditam que o papel dos(as) professores(as) na proposta educativa é ensinar, aconselhar, incluir educação sexual transversalmente nas disciplinas, não julgar, não reproduzir as histórias dos alunos para outras pessoas, não zombar de situações desagradáveis.

Os temas e assuntos que devem ser abordados nesta proposta de educação sexual desenvolvida pelos(as) adolescentes são apresentados na figura 25 em ordem de importância apontada por eles(as) durante as reflexões.

FIGURA 25 − ASSUNTOS QUE DEVERIAM SER DEBATIDOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL POR ORDEM DE PRIORIDADE



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

É interessante observar que algumas ideias e temáticas problematizadas ao longo da investigação temática, especialmente enquanto denúncia de violação de direitos, não surgiram como temas que comporiam a educação sexual para estes(as) adolescentes. A diversidade de gêneros e orientações sexuais e as discriminações às pessoas que se reconhecem LGBTQIAPN+ passaram ao largo dos assuntos abordados, mas foram recorrentes nas problematizações sobre os padrões sociais e as relações com pais e responsáveis. A ausência desse tema neste momento final reforça a discriminação e a invisibilidade destas pautas numa perspectiva geral.

É possível ainda apontar certo silenciamento dos(as) adolescentes que consideram essa temática importante diante da postura ou do possível constrangimento por parte de outros(as) colegas. Adolescentes LGBTQIAPN+ costumavam buscar a equipe pesquisadora ao final dos encontros para reforçar como o debate havia sido interessante e importante, porém costumavam relatar não se sentirem completamente à vontade para emitir suas opiniões e vivências na presença de alguns colegas, especialmente dos(as) mais conservadores.

Os direitos sexuais e reprodutivos não foram diretamente elencados nesta etapa final, apesar de muitos dos temas sugeridos se relacionarem a estes. Tal fato se deve ao desconhecimento de tais direitos, porém é importante registrar que durante as análises

críticas, ao serem questionados(as) sobre eles, afirmaram querer entender mais sobre o que se tratava. Este pode ser um tema adicionado posteriormente, com a validação dos(as) participantes da pesquisa.

Ao longo da investigação, outros temas se configuraram como núcleo das barreiras ou tabus dos(as) adolescentes, como a questão da masturbação, o aborto, a visão da menstruarão pelos meninos e o vício em pornografia, este último sendo referido como um tema importante na educação sexual proposta.

É relevante destacar que os(as) adolescentes parecem querer lidar com a razão de ser dos problemas que vivenciam de forma transversal, já que muitas vezes estas causas estão interligadas e se expressam em mais de uma problemática. Reconhecem que é possível identificar outros assuntos para discutir, à medida que constroem novos conhecimentos, pois percebem que a cada encontro desvelam novos desafios e curiosidades, como pode ser observado no relato a seguir:

> *Gruger: Por isso que eu gosto muito desse assunto, educação sexual, que quanto mais a gente fala, mais a gente lembra coisas que vão fazer sentido e vão fazer a gente lembrar mais.*
> [Trecho dos Inéditos Viáveis da Turma Verão]

O desenvolvimento da criticidade e da confiança em si, nos(as) outros(as) e no potencial da construção coletiva se fortalece a cada encontro da IT, demonstrando o potencial dialógico. Há entre todos os grupos a percepção clara de aprendizagem que advém das reflexões sobre seus saberes e vivências; reconhecem-se em outro momento de suas vidas após produzirem os conhecimentos que alicerçam esta pesquisa, além de expressar um entusiasmo para aprofundar ainda mais seus conhecimentos e agir de forma que possa mudar as dificuldades que denunciaram. Está claro para os(as) adolescentes que este processo não pode se encerrar com a IT. Reconhecem o quão potente a pesquisa foi, agradecem bastante à equipe pesquisadora por propor um formato participativo e cobram a continuidade deste processo.

6 DISCUSSÃO

Os resultados apresentados demonstram que algumas temáticas emergem com maior intensidade, transversalizando todo o processo problematizador da investigação temática e são fundamentais para pensar a educação em sexualidade a partir dos referenciais propostos nesta pesquisa. Por esta razão, desenvolvemos quatro eixos de discussão: 1) As adolescências em uma sociedade adultocêntrica; 2) As relações de poder nas vivências da sexualidade nas adolescências; 3) Contribuições da investigação temática no pesquisar com adolescentes; 4) Desenhando uma Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória.

6.1 AS ADOLESCÊNCIAS EM UMA SOCIEDADE ADULTOCÊNTRICA

As reflexões sobre as adolescências que os(as) participantes desta pesquisa vivenciavam foram acompanhadas das análises de si e de seus grupos sociais ao longo de todo o processo. Observamos que eles(as) percebem recorrentes pluralidades e similaridades entre pares, o que os(as) constitui como singulares, mas também os(as) interliga a grupos específicos e enquanto geração. Além disso, há ainda o reconhecimento de estarem inseridos em determinado contexto histórico com uma gama de influências socioculturais próprias de seu tempo que os leva a questionar normas, regras e padrões anteriormente estabelecidos.

Este modo de se perceber adolescente e de entender as adolescências corresponde à concepção de ser humano que Freire (2011b) apresenta como central para que possamos pensar processos pedagógicos. Há entre eles(as) a compreensão de serem históricos e também dotados de historicidade; sabem que vivem um momento singular que acontece em seu espaço e tempo, e por isso buscam deles se apropriar para vivenciá-los como protagonistas de suas histórias. Deste modo, reivindicam também ser criadores de seus contextos socioculturais e não apenas constituídos por estes.

A condição de se perceberem inconclusos e inacabados, no entanto, ainda coexiste com reflexos de uma concepção de adolescência hegemônica, enquanto fase universal e natural entre a infância e a vida adulta, de sujeitos em desenvolvimento, e, portanto, ainda incompletos. Por vezes, subjugam sua capacidade reflexiva e crítica, delegando aos indivíduos adultos da pesquisa a validação de seus pensamentos e comportamentos, ou ainda, evitam falar e opinar por receio de errar diante de adultos que possam saber mais,

em certa medida por já terem atingido a completude que associam a esta fase do ciclo de vida.

Porém, não é na incompletude certa de que há garantias de um dia se tornar um ser completo que se estabelece a inconclusão e o inacabamento freireano, mas sim em sua consciência e vocação para se transformar e se humanizar, para ser mais permanentemente (FREIRE, 2011a). Essa consciência já existe nos discursos dos(as) adolescentes, pois reconhecem que mesmo quando forem adultos ainda aprenderão muitas coisas, errarão ou desconhecerão outras, e que ainda enquanto adolescentes possuem potencial para ler o mundo e sua realidade, transformando a si e a esta, mesmo com alguma hesitação.

Tal hesitação, ao longo do processo problematizador e dialético da pesquisa, começa a se modificar e lhes confere a capacidade de perceber que vivem contradições, muitas impostas por serem adolescentes em uma sociedade adultocêntrica, e outras reproduzidas por eles(as) por serem parte desta sociedade e condicionados por ela. Assim, percebem-se extremante relacionais, tanto como seres humanos de modo geral quanto como adolescentes.

Percepções sobre as adolescências como construção social e histórica passam a ser incorporadas cada vez mais pelos(as) adolescentes participantes com o processo reflexivo, assim como o novo paradigma que se fortalece na literatura que estuda este tema (BOCK, 2004; CAVALCANTE, 2021; MAYORGA, 2006). Há a noção de fase, a relação com as mudanças corporais e do desenvolvimento, especialmente como forte indicativo de se tornar adolescente, mas também há a percepção de que a subjetividade e a cultura os constituem e repercutem em suas vidas.

Bock (2004) ressalta que apesar de as características corporais do desenvolvimento existirem, não tornam a adolescência um fato natural para todos os seres humanos, sendo parte dos significados e interpretações que a sociedade moderna dá a este fenômeno social.

As diferenciações sociais, históricas, econômicas e culturais produzem desigualdades e particularidades que se traduzem em experiências plurais de adolescência; por esta razão, adotamos o termo também no plural, representando marcadores e recortes que atravessam este momento da vida (CAVALCANTE, 2021; QUAPPER, 2015).

A partir desta visão sócio-histórica das adolescências, é possível considerar o ser adolescente como sujeito concreto, inserido numa realidade social mais ampla. Assim, a

existência de uma essência adolescente única é questionada pelos aspectos históricos do desenvolvimento dos indivíduos em sua constante interação com os(as) demais que definem as adolescências e são definidos(as) por estas (MAYORGA, 2006).

Ainda assim, há entre os(as) adolescentes participantes a noção de que vivem uma fase desafiadora de sua existência e que grande parte desses desafios surge das pressões de estarem se preparando para a vida adulta, de fazer escolhas ou viver acontecimentos que possam mudar o curso que haviam planejado para a sua vida ou que havia sido planejado para eles(as).

A hierarquia entre as gerações constituída na sociedade ocidental estabelece uma relação de dominação desumanizante que confere competências a adolescentes para que se transformem em adultos no futuro, reduzindo a autonomia destes indivíduos e fortalecendo a concepção hegemônica de que são seres em transição e incompletos (QUAPPER, 2015). Tal perspectiva é denunciada pelos(as) adolescentes participantes da pesquisa, que ao se perceberem sujeitos de si, contestam a imposição do ser adulto como referência universal detentora do saber e do poder, especialmente ao experimentarem as opressões impostas pela diferença geracional nos contextos familiar e escolar.

A esta relação de poder estabelecida entre gerações, que normaliza e convenciona determinadas características e padrões de comportamentos do ser adulto como norma e ideal a ser seguida e almejada por outras gerações, dá-se o nome de adultocentrismo. Este paradigma influencia tanto as concepções sobre a adolescência como as práticas e expectativas voltadas a esta população (CAVALCANTE, 2021; MAYORGA, 2006; QUAPPER, 2015).

Numa sociedade adultocêntrica, os(as) adolescentes são considerados como indivíduos que ainda não possuem qualidades e habilidades específicas para serem considerados adultos, logo, tampouco podem usufruir dos privilégios que esta condição propicia, como a racionalidade, o centramento, a maturidade, a competência ou a vivência plena da sexualidade (MAYORGA, 2006).

Esta relação geracional de poder traz consequências como a exploração, a dominação e a deslegitimação desses sujeitos perante a sociedade, pois, para serem considerados com igualdade, precisam primeiro assumir e internalizar os valores e as práticas do mundo adulto. Passam então a ser encarados com estranheza por aqueles(as) que mesmo já tendo vivido suas adolescências, subjugam a existência e a capacidade crítica desta população, interpretando seus questionamentos como rebeldia, suas inseguranças e angústias como imaturidade (biológica e intelectual), suas buscas por

novas experiências como impulsividade, seus planos e idealizações como devaneios utópicos e considerando-os(as) despreparados(as) seja para o mundo do trabalho, seja para a vida afetivo-sexual (MAYORGA, 2006).

Como o adultocentrismo entende adolescentes como pessoas que virão a ser, acaba por invisibilizá-los(as) enquanto sujeitos históricos, desconsiderando seus movimentos de lutas e transformações sociais, apagando suas especificidades de vida nos diversos contextos e espaços que ocupam. Assim, sobremodo na sociedade ocidental globalizada, há uma negação do que são no presente em detrimento do que virão a ser no futuro, reduzindo-lhes a autonomia e a participação neste caminho de se constituírem como adultos, com sua exclusão nos processos decisórios e a deslegitimação de suas vontades (CAVALCANTE, 2021).

Esses aspectos marcantes do adultocentrismo ganham nuances de proteção e reforçam uma ideia de que adolescentes precisam ser tutelados, constantemente orientados e vigiados por serem incompletos, imaturos, ignorantes, inocentes e alheios ao mundo em que vivem. Desconsideram sua historicidade, os conhecimentos e a capacidade reflexiva que suas vivências e aprendizagens conferem. Por ser hegemônico, o adultocentrismo permeia e domina a narrativa do que é ser adolescente e como a adolescência deve ser vivenciada (CAVALCANTE, 2021).

Quapper (2015), em sua tese sociológica sobre o adultocentrismo como paradigma e sistema de dominação, estabelece uma tríplice dimensão do adultocentrismo e analisa as pesquisas sociais. Para este autor, as dimensões simbólica, material e corporal sexual estão intrinsecamente vinculadas neste paradigma para sustentar o sistema de dominação adultocêntrico.

A dimensão simbólica se estabelece no imaginário social, que impõe a fase ativamente produtiva da maioridade como referência para os demais sujeitos sociais. Essas determinações objetificam os demais ciclos de vida, conferindo ao indivíduo adulto um sentido de posse especialmente quanto aos mais jovens. Deste modo, constitui-se uma ordem assimétrica, polarizada e contraditória entre a vida adulta e as demais gerações (QUAPPER, 2015).

Nesta dimensão, confere-se legitimidade social ao sistema centrado no adulto, a consolidar o imaginário adultocêntrico que naturaliza culturalmente o adulto como poderoso, valioso e com capacidade de decidir e controlar os demais, delegando as infâncias, adolescências, juventudes e velhices a uma posição de inferioridade e subordinação, como percebido pelos(as) adolescentes deste estudo (QUAPPER, 2015).

Os(as) adolescentes participantes deste estudo demonstram que esta dimensão do adultocentrismo os atinge constantemente, gerando conflitos nas relações intergeracionais, além de consequências para a saúde mental. Revelam que muitas vezes acabam estabelecendo relações pautadas pelo temor e não pelo diálogo, denunciando como é natural para adultos expor a vida e as experiências de adolescentes na comunidade, o que prejudica a confiança que deveria se estabelecer na relação com pais, responsáveis e professores.

Para Quapper (2015), os espaços que assumem a responsabilidade educativa há algum tempo possibilitam um maior controle dos adultos sobre os(as) adolescentes e jovens, ampliando não só a dependência econômica, tão sentida pelos(as) participantes desta pesquisa, como também a dependência afetiva, sexual e moral. Trata-se de um processo com características e início diferentes nas diversas camadas sociais, mas que pode ser observado em todas elas (QUAPPER, 2015).

Já a dimensão material corresponde às condições de vida que, a partir de acessos e barreiras econômicas, políticas e institucionais, condicionam os modos de se tornar adolescente numa sociedade adultocêntrica. A partir dela, a reprodução social em diversas esferas organiza-se materialmente, especialmente através da propriedade de bens e das decisões políticas. Há a estruturação de uma série de tarefas, comportamentos e direitos a que cada faixa etária pode ter acesso, a depender de suas posições na estrutura social (QUAPPER, 2015).

Deste modo, as infâncias, adolescências, juventudes e velhices são afastadas das decisões políticas e alienadas dos recursos provenientes de seu trabalho, mantendo uma relação de dependência tanto em seus arranjos familiares como em outros sistemas institucionais (educação, políticas públicas, direito do trabalho, consumo etc.). É uma dimensão estrutural do domínio adultocêntrico que se estabelece a partir de um duplo movimento, já que se estrutura nele de forma permanente, legitimando o adulto como aquele que controla, decide e permite sua reprodução ao conceder-lhes as instituições sociais e as instâncias decisórias para o exercício desse domínio (QUAPPER, 2015).

O autor pondera que diante desta dimensão, é importante considerar que adolescentes e jovens com um maior poder aquisitivo, situados em classes sociais mais altas, têm a possibilidade de desempenhar papéis de dominação em relação a adultos das classes mais baixas, especialmente se somados a marcadores de raça e gênero (QUAPPER, 2015).

Esta reflexão não encontra ressonância na vivência dos(as) adolescentes da pesquisa. Os(as) participantes, por se situarem em classes mais populares, parecem vivenciar um outro aspecto do paradigma adultocêntrico no sistema capitalista: o de serem impelidos a assumir características e responsabilidades da vida adulta ainda enquanto adolescentes, como um menor direito a viver sua adolescência. Apesar de assumirem tais responsabilidades, continuam invisibilizados socialmente, pressionados entre a infância e a vida adulta.

O desconhecimento quanto a seus direitos sexuais e reprodutivos e as denúncias da não garantia destes por parte dos(as) adolescentes participantes também se situam nesta dimensão do adultocentrismo. Os processos reflexivos desenvolvidos ao longo da pesquisa, acompanhados do momento eleitoral polarizado que vivenciaram, os(as) levam a questionar a escassez de oportunidades de participação nos âmbitos macro e microssocial. A cada ciclo de cultura pareciam apropriar-se progressivamente de sua autonomia e direito de participação, com exceção daqueles(as) que ainda buscavam fortalecer as concepções desumanizantes, reproduzindo preconceitos e ideias conservadoras.

Tais questões estão imbricadas com a 3ª dimensão proposta por Quapper (2015), a corporal sexual, desenvolvida a partir da noção de que o adultocentrismo busca regular as corporalidades e as sexualidades nas infâncias, adolescências, juventudes e velhices. Diante disto, indivíduos adultos compreendem-se como legítimos responsáveis por determinar o que é permitido ou proibido sentir, conhecer, expressar, vivenciar e desejar. Num contexto patriarcal, heteronormativo, sexista, machista, transfóbico e homofóbico, tais permissões são plenamente concedidas apenas a alguns adultos, enquanto crianças, adolescentes, jovens e idosos(as) são contidos a partir da subordinação e da castração de seus desejos (QUAPPER, 2015).

O desenvolvimento da ideologia patriarcal e do paradigma adultocêntrico lastreia-se na privação da possibilidade de vivenciar suas sexualidades de forma genuína e prazerosa, da imposição de normas e punições ao seu descumprimento, produzindo barreiras que permitem aos adultos, especialmente homens brancos, heterossexuais e ricos, estruturar seus círculos sociais, territoriais e a própria sociedade, a partir de seus interesses (QUAPPER, 2015).

Os(as) adolescentes desta pesquisa também denunciam uma redução na possibilidade de decidir de forma autônoma quando iniciar, como e com quem se relacionar afetivo-sexualmente, ou ainda, para expressar outros aspectos de suas

sexualidades. Reconhecem como esta dimensão do adultocentrismo os(as) influencia a reproduzir tais opressões. Sofrem as consequências desta realidade tanto na saúde física como na emocional, principalmente através dos abusos e violências que se estabelecem nas relações de dominação intergeracionais.

Apesar de alguns(algumas) adolescentes concordarem com muitas das normas e regras estabelecidas pelos adultos quanto à vivência das sexualidades, Quapper (2015) destaca que a regulação dos corpos e sexualidades acontece de forma unilateral e autoritária, modificando-se a cada momento histórico e em cada território, porém mantendo a subordinação dos mais jovens.

As experiências de socialização mais relevantes das adolescências contemporâneas acontecem nos ambientes familiar e escolar; no paradigma adultocêntrico, estes são considerados socialmente contextos sacralizados, em que os ensinamentos e normas neles produzidos não devem ser questionados. Na América Latina destaca-se ainda o componente religioso conservador, presente nestes espaços e que influencia as expressões de vivências da sexualidade de adolescentes e jovens, a partir do caráter repressivo que impõe. As mídias e a publicidade também são apontadas como instrumentos de objetificação sexista dos corpos jovens, principalmente no que tange à pornografia e à idealização de características estéticas e padrões de beleza e vigor (QUAPPER, 2015).

Essas três dimensões do adultocentrismo atuam impondo aos adolescentes e jovens um conjunto de regras, características e comportamentos que os(as) condiciona, domina e subordina na prolongada dependência familiar, na falta de trabalho, na privação dos recursos do próprio trabalho e na repressão de sua sexualidade (QUAPPER, 2015). Neste sentido, é importante que se conteste o adultocentrismo, opondo-se a este sistema de dominação que invisibiliza as singularidades e pluralidades das adolescências, incorporando novos olhares, novas ferramentas metodológicas, novos recursos e uma maior participação desta população nas pesquisas acadêmicas (CAVALCANTE, 2021).

É crucial que as pesquisas com crianças adolescentes e jovens, nas mais diversas áreas, problematizem suas práxis acadêmicas continuamente e incorporem a superação do adultocentrismo desde o referencial teórico utilizado até a formulação dos projetos, métodos e instrumentos utilizados, considerando inclusive o grau de participação efetiva destas populações nas pesquisas.

As questões éticas de pesquisas com adolescentes apresentam-se como uma área que requer maior debate, reflexão crítica e a incorporação de novas alternativas, para que

possamos manter a salvaguarda desta população sem privá-la ou mesmo excluí-la de participar. Nesta pesquisa, os(as) adolescentes questionaram algumas exigências éticas concernentes ao adultocentrismo, tanto por reduzir a autonomia de jovens que já a conquistaram em diversas áreas de sua vida, quanto por tutelar seus corpos e sexualidades, mas também pela escassez de discussões e vivências que pratiquem a ética universal do ser humano, expressa tanto na garantia de direitos ao participar de uma pesquisa como, também, enquanto compromisso humano nas relações.

Para Paulo Freire (2011a), ao nos tornamos conscientes de nosso inacabamento também nos constituímos como seres éticos. Isto se torna um imperativo desta ética universal: o respeito à dignidade, à identidade e à autonomia do ser humano, que não constituem um mero um favor concedido a uns e não a outros. Assim, há a exigência de que tenhamos uma prática coerente com este saber.

Os acordos firmados, vividos e retomados ao longo dos círculos de cultura parecem ter cumprido seu fundamento pedagógico práxico de incorporação da ética, não apenas através do consentimento e assentimento dos(as) adolescentes, mas nas relações entre eles(a) que passaram a ser mais dialógicas, inclusive ao considerarem a ética em diversos momentos da formulação da proposta de educação em sexualidade. Ainda há espaço para "ser mais" neste aspecto, já que as transformações comportamentais e relacionais observadas até aqui não são uniformes e generalizadas, nem esperávamos que fossem, dada a historicidade de cada adolescente participante. A reflexão coletiva os(as) provoca não com a intencionalidade de uniformizá-los, mas sim de possibilitar processos de tomada de consciência que os(as) conduzam à humanização, que também depende de se assumir como seres éticos.

Ao facilitar e apoiar os(as) adolescentes a fazerem escolhas fundamentadas na sua participação em pesquisas, possibilitam-se aprendizados que podem ser protetores, à medida que eles(as) tomam decisões em outras áreas de suas vidas. Esta aprendizagem se dá na produção de habilidades e saberes que ajudam a dar sentido às experiências de forma crítica e contribuem para a salvaguarda ao desenvolver competências e repertório de negociação para a vida (WHITTINGTON, 2019).

Assim como no nosso estudo, em que a necessidade de consentimento gerou indagações, preocupações e até recusa à participação, são recorrentes na literatura publicações que apresentam limites semelhantes e ponderações e alternativas já vêm sendo pensadas como forma de superá-las. A menor relevância da autonomia, especialmente de adolescentes com os mais velhos, o afastamento de alguns grupos

vulneráveis específicos, a baixa participação e até a intimidação à participação, com consequente viés amostral, são alguns dos aspectos negativos apontados a partir da obrigatoriedade de termos de consentimento assinados por pais ou responsáveis legais (BORGES; DELL'AGLIO, 2017; JAGER et al., 2013; SANTOS et al., 2017).

Santos et al. (2017), em revisão integrativa analisando estudos que abordaram aspectos bioéticos relacionados à vulnerabilidade de adolescentes em pesquisa e prática clínica na área da saúde, destacam não haver consenso válido para todas as circunstâncias. Observam que há divergências entre as normas internacionais de direitos humanos e as legislações nacionais ou locais para garantir acesso e também confidencialidade, especialmente em pesquisas ou serviços de saúde sexual e reprodutiva, com situações de violação de direito à privacidade e à autodeterminação (SANTOS et al., 2017).

As divergências e disparidades que se apresentam devem ser consideradas e analisadas de forma contextualizada e singularizada, atentando para os princípios da bioética de beneficência e não maleficência, assim como para a autonomia, a vivência da sexualidade plena e segura, o respeito e a confidencialidade de adolescentes que participam de pesquisas, para assegurar seus direitos e fortalecer sua cidadania (BORGES; DELL'AGLIO, 2017; JAGER et al., 2013; SANTOS et al., 2017; WHO, 2018).

Entre as alternativas à exigência de consentimento de pais e responsáveis, há a possibilidade de se obter o consentimento passivo, que se trata de recolher a assinatura apenas de responsáveis que não concordem com a participação dos(as) adolescentes na pesquisa. Em uma meta-análise que buscou investigar se o consentimento ativo dos pais/responsáveis, em comparação com o consentimento passivo, cria um viés na taxa de resposta, composição demográfica e resultados adversos em amostras de adolescentes, Liu et al. (2017) constataram que as taxas de retorno foram significativamente menores para os estudos que usaram o procedimento de consentimento ativo do que para aqueles que usaram o procedimento de consentimento passivo, ampla variação na composição demográfica das amostra, com importantes variações de gênero, idade e raça/etnia, e mais autorrelatos de uso de substâncias psicoativas em estudos usando consentimento passivo.

Esses autores refletem que a exigência do consentimento ativo para pais/responsáveis com baixo envolvimento na vida dos(as) filhos(as) pode introduzir um viés de amostragem, limitando o acesso de adolescentes com um potencial maior de viverem em vulnerabilidade e ferindo princípios de justiça e inclusão (LIU et al., 2017). Outra justificativa possível para taxas de resposta mais baixas ao se exigir o

consentimento é o receio de que seu desejo em participar de uma pesquisa com temas considerados tabus na sociedade possa ser interpretado como a admissão de determinada prática ou comportamento, acarretando conflitos com os seus pais (FLICKER; GUTA, 2008b; LIU et al., 2017).

Liu et al. (2017) destacam que a capacidade de decisão de adolescentes parece ser subestimada e que a exigência do procedimento de consentimento parental em todas as circunstâncias pode reforçar esta visão adultocêntrica, reduzindo ainda mais a possibilidade de adolescentes serem realmente escutados(as). Afirmam que não se trata de abrir mão do consentimento ativo, mas que há necessidade de reduzir a ênfase da tutela e ampliar o respeito à competência do adolescente em tomar decisões autônomas.

A OMS (2018) em suas orientações sobre considerações éticas no planejamento e revisão de estudos de pesquisa sobre saúde sexual e reprodutiva em adolescentes considera que diante da sensibilidade de discussões sobre atividades sexuais, orientação sexual, abuso de substâncias, assédio e abuso sexual, abuso físico ou negligência nas relações afetivas, pode ser desejável e eticamente justificável que principalmente adolescentes mais velhos optem, sem assistência de pais ou responsáveis, pela participação ou não na pesquisa. Nestas situações, a instituição recomenda que os(as) pesquisadores(as) considerem solicitar ao comitê de ética em pesquisa, ou até a instâncias jurídicas, a depender das legislações locais, a renúncia ao consentimento ativo, caso esta seja uma opção que atenda aos melhores interesses das crianças e adolescentes (WHO 2018).

Porém, pondera que devem se tratar de pesquisas com um risco mínimo para os(as) participantes, sem prejuízo aos direitos e ao bem-estar dos(as) jovens, com a anuência de instâncias éticas para a renúncia, disponibilidade em fornecer informações adicionais pertinentes após a participação e outros mecanismos de proteção dos(as) participantes. A OMS também recomenda que os(as) pesquisadores(as) se envolvam com a comunidade ou instituição que sediará a pesquisa, em busca da anuência de seus representantes (WHO, 2018).

Ao explorar especialmente questões éticas relacionadas à condução de pesquisas participativas sobre saúde sexual de adolescentes, em cerca de 1.200 adolescentes de 13 a 17 anos em Toronto, Canadá, Fliker e Guta (2008) consideram que exigir o consentimento parental pode ser injustificado, já que a literatura demonstra que adolescentes a partir dos 14 anos são competentes para tomar decisões esclarecidas; ser inconsistente com os princípios de justiça e inclusão, uma vez que tem potencial para

excluir adolescentes mais vulneráveis e/ou com maiores conflitos nas relações familiares; ser confuso, pois a necessidade de consentimento em pesquisa nessa faixa etária diverge do direito de assistência à saúde sem acompanhamento ou autorização de responsáveis; e servir para silenciar adolescentes que mais precisam ser ouvidos em uma pesquisa de saúde sexual (FLICKER; GUTA, 2008b).

A fim de não reduzir o direito ético e a proteção dos(as) adolescentes, Fliker e Guta (2008) recomendam a adoção de estratégias que incluem o uso de abordagem de pesquisa participativa, a atenção cuidadosa a protocolos e procedimentos de consentimento amigáveis para jovens, o treinamento adequado de toda a equipe de pesquisa e adolescentes pesquisadores, a parceria com comunidades experientes na assistência e defesa das adolescências e juventudes, a máxima atenção às questões de confidencialidade e anonimato, e a valorização à participação ativa e comprometida (FLICKER; GUTA, 2008b).

Cullen e Walsh (2020), numa revisão narrativa de questões éticas em pesquisas participativas com jovens, reforçam as recomendações já citadas e acrescentam que o consentimento por parte dos(as) adolescentes não deve dar-se apenas como um acordo pontual no início de um estudo, mas precisa ser processual, iterativo, contínuo e baseado na autonomia, e não na idade biológica, devendo-se refletir e verificar com frequência a compreensão e a disponibilidade dos(as) participantes. Nesta revisão, e assim como percebido em nossa pesquisa, há a conclusão de que adolescentes e jovens são capazes de se apropriar e participar ativamente do processo de pesquisa quando tratados como competentes e com poder de decisão (CULLEN; WALSH, 2020).

Como os direitos desta população são fundamentais nas abordagens participativas, há a necessidade de respeitá-los como consequência da experiência que eles têm sobre suas vidas, mas também por fundamentar a importância de ter a perspectiva e as opiniões destes(as) retratadas, reconhecidas e consideradas. Logo, é crucial equilibrar a necessidade de proteger os jovens com os benefícios da participação (CULLEN; WALSH, 2020).

Whittington (2019) argumenta que a mesma necessidade que existe para se implementar procedimentos robustos de salvaguarda, existe para desenvolver estratégias robustas de participação e engajamento com foco explícito, a fim de reconhecer e potencializar a competência e os direitos de participação dos jovens, independentemente do quão sensível possa ser a temática em investigação. Modelos participativos de desenho de pesquisa e não tradicionais de consentimento viabilizam um processo de pesquisa mais

ético e democrático, que reconhece as relações de poder existentes e prioriza ao máximo a autonomia e a participação dos(as) jovens.

Crianças, adolescentes e jovens podem integrar e refletir quanto ao autoentendimento do que é e constitui cada uma dessas fases da vida humana em seu tempo e espaço, além de possuir potencial para produzir resistências ao paradigma adultocêntrico que os(as) pressiona e pretende dominá-los(as) (CAVALCANTE, 2021; QUAPPER, 2015).

Cavalcante (2021) oferece o conceito de agência cidadã infanto-adolescente para a compreensão e a defesa de que crianças e adolescentes são autores da própria história, num âmbito de coletividade social ampliado, aptos(as) a participar e reivindicar suas ideias em movimentos também sociais e políticos, com organização própria e condizentes ao território e tempo que ocupam. Acresce que este termo é uma alternativa ao termo "protagonista", que muitas vezes está associado à ideologia neoliberal e à capacidade financeira. Considera ainda que as reflexões acerca do adultocentrismo são movimentos analíticos que incentivam a produção de pedagogias e formas de se organizar mais emancipatórias.

Reconhecer-se adolescente e compreender como vivencia suas adolescências, como se relaciona e se expressa no e com e mundo foi parte crucial no processo desta pesquisa, para que elaborações mais conscientes sobre sexualidade pudessem emergir, já que isso corresponde a um aspecto central na vida do ser humano. O próprio engajamento ativo na formulação de uma proposta de educação em sexualidade que os(as) represente e seja viável em seu contexto demonstrou ser um exemplo destas resistências na pesquisa.

Apesar das relações opressoras que já haviam vivenciado seja na educação, seja na família ou no território, e que reduziam a confiança em si e em outros(as) adolescentes, parece haver entre os(as) participantes uma tomada de consciência gradual ao vivenciarem um processo de pesquisa que possibilita exercer a autonomia. Rompem com a docilidade passiva ou com a reação pouco consciente à dominação que o adultocentrismo lhes impõe e dialogam com a equipe pesquisadora enquanto investigadores críticos.

Neste sentido, é possível perceber a materialização inicial de alguns fundamentos do diálogo freireano (2011a) como estratégia para a superação do adultocentrismo, revelando um grande potencial à sua concretização quando forem percorridas as demais etapas da ação educativa. É possível perceber amorosidade quando os(as) adolescentes demonstram comprometimento com as pessoas e as ações, valorizam e incentivam os

diversos saberes, comunicam-se de forma mais empática ao longo dos círculos de cultura e ampliam vínculos e cuidados.

Destacamos ainda a humildade em disponibilizar-se à escuta atenta e não passiva, e em aprender com seus pares, respeitando não só seus saberes, mas seus valores e crenças também. Há o reconhecimento das habilidades individuais e coletivas, como valorização dos potenciais e superação das inseguranças, em busca da mudança da realidade, elementos condizentes com a fé dialógica.

Os(as) adolescentes permitiram-se criticar a própria realidade e questionar as situações desumanizantes que vivenciavam ou testemunhavam, implicando-se como agentes desta, debatendo percepções e concepções na produção de novos conhecimentos em um movimento de pensar crítico que também lhes conferiu segurança para esperançar a partir das responsabilidades assumidas nas proposições feitas.

O diálogo em uma perspectiva coerente com a de Paulo Freire é apontado por Quapper (2015) como um elemento essencial para romper com as lógicas de dominação e subordinação do adultocentrismo em relações com lógicas de colaboração e solidariedade entre as gerações. Não se trata de acatar incondicionalmente todas as suas reivindicações e pleitos, ou mesmo destinar um paradigma adultocêntrico para uma centralidade juvenil, mas sim de conjuntamente construir uma sociedade através de colaboração, do diálogo e da justiça intergeracional.

6.2 AS RELAÇÕES DE PODER NAS VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE NAS ADOLESCÊNCIAS

Ao longo da pesquisa, os(as) adolescentes participantes descreveram diversas situações existenciais opressoras que, em maior ou menor medida, violavam seus direitos sexuais e reprodutivos e, consequentemente, a possibilidade de vivenciarem a sexualidade de forma plena e segura. Tal situação se produz pela manutenção do que Freire (2011a, 2011c) chamou de “ordem social injusta”, estruturada a partir de relações de poder assimétricas em que certos grupos controlam e oprimem outros, impondo sua forma de ser e estar no mundo (FREIRE, 2011a, 2011d).

Quando as relações de poder produzem injustiça, dominação, opressão, submissão, exploração, alienação, violência e tantas outras formas de desigualdades, elas negam às pessoas a sua vocação ontológica, a humanização, delegando de formas distintas tanto a oprimidos(as) quanto a opressores(as) à distorção desta, a

desumanização. Esta distorção está presente nos diversos aspectos das relações humanas desiguais, em certa medida estruturando as instituições sociais de uma cultura, mesmo que com características diferentes em cada momento histórico (FREIRE, 2011a).

As relações de poder transversalizam as adolescências nos territórios, nas famílias, nas igrejas, nas escolas e em outros espaços, não se encerrando no adultocentrismo, debatido anteriormente, mas somam a este outras disparidades tão problemáticas quanto. Assim, é importante compreender a sexualidade imbricada nestas relações de poder para não alienarmos os(as) adolescentes da concretude de sua realidade sociocultural.

A sexualidade ganha novos significados nas adolescências a partir dos processos de socialização e pelo acesso (ou pela falta de acesso) à educação, ao diálogo e a cuidados. É na socialização que os(as) adolescentes compreendem roteiros, comportamentos, práticas sexuais e papéis de gênero considerados aceitáveis, orientados(as) pela cultura de cada grupo social em que estão inseridos(as). As formas como as relações de gênero estão organizadas nos diversos contextos socioculturais estão intensamente relacionadas com a socialização da sexualidade (HEILBORN, 2006).

Entre as relações de poder que envolvem a sexualidade, as relações de gênero tiveram grande expressão nas situações existenciais vivenciadas pelos(as) adolescentes participantes desta pesquisa, especialmente nos contextos familiar, escolar e midiático. Na perspectiva de Scott (1995), o termo "gênero" se refere às identidades subjetivas, constituídas socioculturalmente a partir da delimitação de papéis associados aos homens e às mulheres. Segundo a autora: "Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder" (SCOTT, 1995, p. 88).

O reconhecimento destas identidades institui também normas e padrões de gênero que reforçam as desigualdades e as hierarquias dessas relações. Este reconhecimento se dá a partir do lugar social que se ocupa, de modo que as sociedades delimitam as fronteiras de quem representa a norma e quem está às margens dela, destoando em alguma medida dos padrões culturais (LOURO, 2000).

Estes padrões buscam disciplinar comportamentos, mas também a aparência dos corpos que devem ser esteticamente mais admirados e valorizados. Este aspecto demonstrou ser muito importante para os(as) adolescentes desta pesquisa, traduzindo-se em grande insegurança e desconforto diante de vivências de julgamentos, receio de não aceitação por pares ou ainda de não despertar desejo nos interesses amorosos.

Louro (2000) destaca que o ser humano importa-se muito com o corpo e busca adequar-se aos grupos a que pertence, seguindo seus critérios estéticos, higiênicos, morais, de saúde, vigor e vitalidade. Os seres humanos classificam as pessoas a partir da forma como se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

A imposição destes padrões hierarquiza as pessoas, não somente entre aquelas que buscam segui-los, mas especialmente a partir da exclusão e da desvalorização daqueles(as) que se desviam da norma. Essas construções vêm sendo especialmente exacerbadas através das experiências que adolescentes vivenciam na internet. As relações sociais constituídas neste contexto virtual interferem no cotidiano dos sujeitos de formas diversas, também ajudando a construir sua identidade e, consequentemente, diversos aspectos da sexualidade. As conexões que criam, o que consomem nas redes sociais virtuais, a forma como se apresentam nela formam vínculos identitários que podem reforçar ou contestar os padrões estabelecidos (SMYL, 2020).

Os(as) adolescentes desta pesquisa concordam com o que Louro (2000) descreve como a norma na sociedade atual, estabelecida historicamente: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão passa a ser a referência de privilégio. Este padrão não precisa ser repetidamente nomeado, pois está implícito no cotidiano; os outros sujeitos sociais é que precisarão ser denominados, para que não precisem ser representados por aqueles que impõem a norma.

Neste contexto, a família ocupa lugar de destaque desde o início da vida do ser humano, na construção dos valores e padrões sociais que serão marcantes na socialização da sexualidade durante a adolescência (RESSEL et al., 2011). Nesta fase, novos grupos sociais ganham importância na construção dos valores e padrões, observando-se um declínio da influência familiar e a ampliação da influência de pares, especialmente no contexto escolar (HEILBORN, 2006).

Semelhante ao encontrado no estudo de Carvalho e Melo (2019) com adolescentes de classe média de Recife, também observamos no contexto familiar de nosso grupo de adolescentes uma imposição do lugar da mulher como responsável pelos afazeres domésticos e cuidados familiares. Assim como os(as) adolescentes do estudo supracitado, nosso grupo de adolescentes também relata que os homens, quando assumem tarefas domésticas, costumam ser relacionadas à infraestrutura da casa e são mais reconhecidos socialmente quando “ajudam” em questões que deveriam ser parte de suas obrigações, especialmente em relação ao cuidado com filhos(as).

Os(as) adolescentes participantes desta pesquisa, especialmente as meninas, buscam não naturalizar estas assimetrias nos papéis de gênero, problematizando tal questão ao longo dos encontros, questionando seus familiares quanto à divisão das tarefas e planejando atuar ativamente para a mudança deste cenário.

Adolescentes que convivem num ambiente familiar mais igualitário parecem demonstrar mais confiança e abertura com seus pais e responsáveis para discutir não apenas os papeis de gênero, mas outros aspectos de sua sexualidade. Já meninas provenientes de famílias mais sexistas parecem afastar-se destas, e meninos de tais famílias parecem mais resistentes a aprofundar o processo de reflexão e identificar machismo em suas atitudes ou mesmo demonstrar interesse em transformar tal situação.

Nas adolescências, as desigualdades no modo como meninos(as) são educados se expressam no maior rigor parental, na repressão de meninas e adolescentes que demonstram destoar da cis-heteronormatividade. Há o reconhecimento de que estas relações de gênero são reflexo da forma como seus pais e responsáveis foram criados(as) e como a sociedade está estruturada. Os(as) adolescentes acreditam que a educação sexual, não só para eles, mas também para os adultos, pode ser um caminho para quebrar esse ciclo.

Apesar das mudanças na sociedade moderna, o longo histórico de desigualdade de gênero ainda deixa fortes resistências e marcas culturais que fortalecem a repressão à sexualidade feminina e necessita da comprovação de poder viril dos meninos. Esta situação, conforme explicitado durante a investigação temática e relatado por outros autores, inibe a educação em sexualidade no âmbito familiar, restringindo o debate da temática muitas vezes à proibição das relações sexuais ou ao uso de preservativos (CARVALHO; MELO, 2019; LOURO, 2000; NASCIMENTO et al., 2022; RESSEL et al., 2011). São situações que levam os(as) adolescentes a mentir para a família sobre sua iniciação sexual e seus relacionamento afetivos (BRANDÃO; HEILBORN, 2006).

Estas relações desiguais desdobram-se para os relacionamentos entre adolescentes em que muitas vezes falta diálogo e negociação sobre o uso de preservativos ou outros métodos contraceptivos (ALIANTE et al., 2021). Quando uma gravidez na adolescência acontece, a sobrecarga de cuidados costuma ser materna, mesmo para meninas adolescentes, que a depender ainda da classe e do apoio familiar, tendem a precisar de uma reestruturação da vida após uma gravidez, conforme demonstraram os(as) adolescentes participantes desta pesquisa (HEILBORN, 2006).

Para jovens de classes populares ter um filho parece estar mais associado a uma chegada mais rápida da vida adulta, que em algumas circunstâncias pode até ser planejado, uma vez que há a necessidade de reduzir os estudos para trabalhar e sustentar a família. Já para classe média ou alta, embora deixe o período da adolescência mais conturbado, a gravidez afeta os planos para o futuro com menor intensidade (BRANDÃO; HEILBORN, 2006).

Ao longo do processo de problematização, os(as) adolescentes demonstram gradualmente ampliar uma tomada de consciência de que as desigualdades em que vivem são problemáticas e os(as) prejudicam individual e coletivamente. Há uma maior vitimização de meninas, mas os meninos também sofrem com as expectativas do que é ser homem na sociedade. Trata-se de uma geração que possui um maior contato com possibilidades diversas de expressão da feminilidade, masculinidade, de identidades de gênero e mesmo de orientação sexual, mais propensa a compreender tais questões.

Porém, este não se trata de um processo rápido ou fácil, afinal estão imersos numa sociedade desigual e machista. Apesar de não naturalizarem a desigualdade de gênero na divisão de tarefas domésticas, na forma de criar filhos(as) e no modo como homens e mulheres são tratados na sociedade, principalmente os meninos desta pesquisa ainda reproduzem práticas e expressões machistas e homofóbicas, especialmente voltadas às pessoas com quem possuem pouco contato ou afeto.

A reprodução de visões hegemônicas advindas das relações de poder evidencia um espaço para a ampliação do pensamento crítico. Ao discriminarem outras formas de ser e existir, os(as) adolescentes limitam a própria existência, configurando processos de desumanização.

Entre as consequências da desumanização estão o ajustamento e a acomodação por parte dos(as) oprimidos(as) às determinações que lhes são impostas, processo que lhes reduz a participação, a criticidade e a capacidade para o diálogo. Porém, estas situações não estão livres de resistência e disputa de alguns indivíduos ao perceberem as contradições que vivenciam (FREIRE, 2011a).

A manutenção destas atitudes advém da construção histórico-cultural das masculinidades, permeada por relações de poder marcadamente opressoras, que muitas vezes limitam o ser homem a modelos hegemônicos de demonstrações de poder, virilidade e violência. Esse modelo faz com que a socialização de meninos se dê rechaçando expressões de existência que os contradigam; porém a vida dos seres humanos não é dicotômica, e a presença de contradições como as vivadas por alguns(algumas)

adolescentes da pesquisa demonstra que no cotidiano as pessoas se deparam com diversas formas de se ser e existir (GOMES; COUTO; DE KEIJZER, 2020; MEDRADO; LYRA; AZEVEDO, 2011).

As contradições dos(as) adolescentes espelham o reflexo da sociedade atual. Com as reivindicações dos movimentos feministas, LGBTQIAPN+ e os estudos sobre masculinidades, outras referências sociais se ampliam, possibilitando a construção de novas sexualidades que se distanciam dos padrões patriarcais e rompem com formatos binários ou padronizados de existir (GOMES; COUTO; DE KEIJZER, 2020; MEDRADO; LYRA; AZEVEDO, 2011).

Atualmente esses avanços vêm acompanhados de uma ampliação do discurso conservador que tenta agir contra as conquistas de movimentos igualitários. A própria escola e as tentativas de educação em sexualidade são acusadas do que se convencionou denominar de "ideologia de gênero", que se trata de um constructo com foco na moral sexual, reduzindo a sexualidade a seus aspectos biológicos, com distorções de argumentos científicos e foco na dualidade genética de sexo masculino e feminino. Esses discursos têm tentado interromper os avanços na direção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, com a criminalização de condutas e a promoção de pânicos morais (FACCHINI; SÍVORI, 2017; PAIVA; ANTUNES; SANCHEZ, 2019).

É possível silenciar o debate sobre as questões ligadas à sexualidade na escola, mas não há como apartá-la desta, já que faz parte da vida dos seres humanos e de suas práticas culturais. A presença da sexualidade no ambiente escolar independe da vontade de grupos conservadores ou mesmo de sua previsão nos currículos e diretrizes. Ao cartografar e mapear as vivências, as práticas, as relações entre os adolescentes e professores a respeito do tema sexualidade/saúde sexual e reprodutiva na escola, Paula (2019) aponta que estes aspectos não se limitam às expressões individuais, mas sofrem efeito de complexas práticas discursivas de relações de poder hegemônicas.

Para além de debater sobre as diferenças e desigualdades, é relevante questionar como processos curriculares e práticas pedagógicas reforçam, minimizam, valorizam ou desvalorizam estas questões. Numa revisão de estudos de avaliação de programas de educação integral em sexualidade e/ou com foco em HIV/IST, Haberland (2015) analisou se a inclusão de conteúdos com foco em gênero e poder é relevante para a eficácia do programa e as maneiras pelas quais os programas eficazes abordaram tais temáticas em seus currículos. Esta revisão demonstrou fortes evidências de que abordar temáticas como

as relações de poder e gênero nos relacionamentos íntimos e na sociedade deve ser uma característica-chave para a efetividade de programas sobre sexualidade e HIV.

Esta autora destaca que muitos dos programas que abordaram as relações de poder, em especial as de gênero, e foram eficazes em reduzir significativamente a gravidez e as ISTs, compartilharam as seguintes características: abordaram gênero e poder explicitamente, usaram abordagens de ensino participativas e centradas no(a) aluno(a), facilitaram o pensamento crítico sobre gênero e poder na sociedade dos(as) participantes, promoveram reflexão sobre como esses conceitos afetam a própria vida e relacionamentos, e ajudaram os(as) participantes a valorizar seu próprio potencial como indivíduos e como agentes de mudança.

Essas características parecem estar sobrepostas nos programas mais eficazes e reforçam-se mutuamente, auxiliando os(as) participantes a aplicar o conteúdo às suas próprias vidas sexuais e reprodutivas e aumentando as chances dos(as) adolescentes de se envolverem em relacionamentos caracterizados por igualdade, respeito e não violência (HABERLAND, 2015).

É preciso ir além da denúncia dos preconceitos e discriminações, engajando-se numa práxis que rompa a normalização e a marginalização. É imprescindível não apenas o debate, mas ações para a redução das desigualdades, tomadas de modo eficaz e longitudinal, tanto em âmbito comunitário quanto a partir de políticas públicas que garantam igualdade de gênero e proteção a quem é vítima destas situações. A educação em sexualidade comprometida com a humanização é parte deste processo e deve estimular atitudes e práticas mais igualitárias, assim como o engajamento ativo em movimentos para a transformação da realidade.

É relevante, ainda, considerar que os(as) adolescentes compreendem que as relações de poder que vivenciam não acontecem dissociadas umas das outras; apesar de refletirem mais quanto às questões de gênero e geracionais, percebem o impacto de outros marcadores como classe, raça, orientação sexual, identidade de gênero, funcionalidade, religiosidade e outros que se somam a estas questões. Demonstram ainda a necessidade de aprofundar o debate a este respeito por perceberem disparidades e a presença de diferentes visões e valores no grupo.

A EIS deve ser desenvolvida num contexto mais amplo de interseccionalidade; deve incorporar o fato de que os(as) jovens vivenciam uma variedade de orientação sexual, identidade de gênero, classe, raça, etnia, cultura e outros marcadores que estão interligados. As pesquisas sobre educação sexual vêm levantando a necessidade desta

abordagem, porém as práticas educativas que costumam incorporá-las são aquelas com objetivo explícito voltado para a justiça social.

Esta perspectiva é fundamental para alcançar todo o potencial da EIS, compreendendo os contextos da opressão sistêmica e seu impacto nas comunidades marginalizadas a partir da articulação entre raça, classe, gênero, orientação sexual, cultura, identidades, funcionalidade e outras características importantes que precisam ser mais deliberadamente abordadas nos currículos e na avaliação dos programas (GOLDFARB; LIEBERMAN, 2021).

Os programas de EIS que incorporam um conjunto mais amplo dessas características costumam diminuir a homofobia e o *bullying* homofóbico, aumentar a compreensão da diversidade de gênero, promover relações mais equitativas entre gêneros, melhorar o conhecimento e as habilidades que apoiam relacionamentos saudáveis, desenvolver habilidades de prevenção de abuso sexual e reduzir a violência no namoro, além de influenciar uma ampla gama de importantes resultados de saúde sexual (GOLDFARB; LIEBERMAN, 2021).

Estes fatores são cruciais para uma educação emancipatória, já que não há libertação parcial e todas as formas de opressão e dominação precisam ser combatidas radicalmente. Para isso é preciso conhecê-las e assumir o compromisso de libertar a si e também aos opressores, não buscado uma inversão de dominação, mas reconhecendo a vocação para "ser mais" e agindo no sentido da verdadeira humanização de quem oprime e é oprimido. Este compromisso é também o exercício da autonomia na luta política, no movimento que refaz as estruturas sociais, culturais e econômicas em que se dão as relações de poder. A partir disto, condições objetivas são criadas para que as pessoas entrem num processo de permanente libertação (FREIRE, 2001, 2011a).

Há a necessidade de transformar a lógica das relações a partir da revolução cultural e, consequentemente, revolucionar a forma como se estabelece poder.

Para Freire (2011a):

> O poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os seres humanos, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade. (FREIRE, 2011a, p. 231-214).

Neste percurso, é importante reconhecer a multiculturalidade dos(as) educandos(as) inseridos(as) numa sociedade complexa. Os saberes, os valores, os hábitos, as atitudes e as práticas de uns adolescentes não podem se sobrepor aos de outros. É importante assegurar o respeito entre estas culturas, para que as pessoas possam ser livremente diferentes (FREIRE, 2011).

A tensão que deve existir entre elas é a da ordem do inacabamento, própria do ser humano, que fará dialogar, a partir de relações democráticas, culturas diferentes, "construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade, que jamais estará pronta e acabada". Este pode ser o caminho a se percorrer para alcançar unidade na diversidade, questão que não é natural e espontânea, pois exige a intencionalidade de quem estiver envolvido(a). Para tal, uma ética de respeito às diferenças deve ser exercida na intenção de alcançar uma mesma finalidade, como a busca pelo poder revolucionário, que age no sentido da humanização. A ação educativa precisa estar sintonizada a essas condições, para que seja verdadeiramente transformadora (FREIRE, 2011f, p. 79).

6.3 CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NO PESQUISAR COM ADOLESCENTES

A educação problematizadora e dialógica, que se propõe a ser emancipatória, tem como objetivo uma tomada de consciência máxima possível. A investigação temática serve como caminho inicial para tal. Por ser um movimento dialético de ler, modificar e reler criticamente a realidade, ela se caracteriza como uma ação cultural (FREIRE, 2011a). Esta ação cultural pode se dar em contextos de pesquisas acadêmicas, com a condição que os(as) investigadores(as) acadêmicos(as) não busquem sobrepor seus conhecimentos aos das pessoas, que em uma pesquisa participativa serão sujeitos da investigação (BRANDÃO, 2006; FREIRE, 1989, 2011f; GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, 2021).

Em pesquisas participativas, há a necessidade de envolvimento pessoal do investigador com quem/com o que se investiga, para que conheça em profundidade a situação, a população, a sociedade e a cultura que se pretende pesquisar (BRANDÃO, 2006). Brito (2017) considera que muitas destas pesquisas enfrentam o desafio de ter pesquisadores(as) pouco próximos da realidade e das necessidades concretas que surgem dos territórios em que intentam desenvolver seus estudos.

A imersão no campo de pesquisa como profissional da saúde da família, em territorialização constante, desperta uma série de inquietações em profissionais pesquisadoras(as) dialógicas(os). Estas inquietações estimulam a adoção de práticas em busca do conteúdo do diálogo, conforme propõe Freire (2011a). Neste caminho, a investigação temática pode conduzir ao conteúdo programático do que se busca pesquisar e dialogar.

A atuação profissional prévia à pesquisa nos permitiu levantar questões de pesquisa que emergiam das necessidades concretas da população. Além de possibilitar que a primeira etapa da investigação temática, a aproximação inicial ao campo, não acontecesse apenas mediante fontes secundárias, mas a partir de uma aproximação autêntica como Freire recomenda (2011a). Ao nos aprofundarmos nas obras freireanas, e especialmente no modo de produzir uma ação educativa a partir da investigação temática, pudemos corroborar o compromisso político e social que temos com esta população à medida que nos incluíamos cada vez mais na realidade junto com os(as) adolescentes, analisando-a de forma crítica e à cata de soluções que pudessem transformá-la.

Para Freire (1989), este compromisso profissional só é possível ao se exercer a ação e a reflexão sobre a realidade, em parceria com outros seres humanos. Não existe enquanto ato unilateral, “no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso”. É um compromisso que se faz na solidariedade entre estas partes, em conhecer a si mesmo(a) e ao mundo que se vive e cria (FREIRE, 1989, p. 9).

A investigação temática amplia no(a) profissional seu pertencimento ao território e, consequentemente, o vínculo, não só com os(as) adolescentes participantes, mas também com a comunidade escolar e geral. Isto se dá pela constante leitura crítica da realidade local em parceria com quem produz a vida cotidianamente neste território e por sua validação na parceria.

O reconhecimento pelos(as) adolescentes de que todos(as) são copesquisadores(as) em pesquisas participativas amplia o vínculo ao se perceberem aliados(as) nos mesmos objetivos de transformação social. Conforme discutido anteriormente, há a noção de que os adultos ocupam uma posição de liderança na facilitação do processo, mas não devem assumir uma postura de controle autoritária. A autoridade é conquistada e o poder compartilhado; isto demanda que facilitadores adultos possibilitem oportunidades para a aprendizagem entre pares, estabeleçam acordos e metas

colaborativas, estejam igualmente presentes e engajados e garantam transparência durante todo o processo de investigação (MALORNI et al., 2022).

Para Cammarota e Fine (2008), as pesquisas participativas integradas à educação popular corroboram a proposição de Freire (2001a) de que ensinar, aprender e pesquisar são indissociáveis, e quando conduzidas com adolescentes e jovens em coletivos multigeracionais, reduzem as desigualdades de poderes entre as gerações, ampliam as percepções sobre a realidade, reafirmam que os jovens têm a capacidade de analisar seu contexto social e engajar-se em ações que desafiem a manutenção das opressões, bem como resistem às forças que obstam suas possibilidades de emancipação.

Ser uma profissional de saúde pesquisadora com a comunidade amplia a compreensão e o acesso à Rede de Atenção à Saúde. Por se tratar de uma pesquisa com o compromisso social de transformar a realidade, não deve haver omissão diante das situações que demandam cuidados em saúde. Esta multiplicidade de papéis do(a) profissional investigador(a) possibilita aos sujeitos ativos na pesquisa conhecer outras realidades de quem também constitui seu território, assim como quais os serviços e as necessidades da rede de saúde, e como ao pensar em seus inéditos viáveis, podem contar com ou cobrar uma assistência adequada.

Essas questões favorecem a validade catalítica da pesquisa, pois estando interligada às assistências, instituições e organizações deste território de forma contínua, têm potencial para gerar novas possibilidades de intervenção e disseminação. Isso tende a melhorar o estado de saúde de grupos/comunidades longitudinalmente; ampliar a adesão a programas de saúde; e melhorar as práticas nos serviços de saúde − questões que continuam sendo desafios para as pesquisas participativas em saúde (BRITO et al., 2017).

A condução da investigação temática é um aspecto crucial para alcançar os objetivos a que se propõe desde a apresentação da pesquisa até a formulação do conteúdo programático da ação educativa. É essencial ter atenção à forma de apresentar a pesquisa, garantindo a compreensão de seus objetivos por todos(as) os(as) envolvidos(as), assegurando que os problemas/temas que surgem e se quer acessar são significativos para esta população (FREIRE, 2011a).

Reconhecer-se desde o início como sujeitos ativos de uma investigação conectada a seus interesses levou a que os(as) adolescentes questionassem os objetivos e as necessidades de outras atividades que aconteciam na escola. O formato bancário de várias práticas pedagógicas foi criticado, observando-se que o modo como a IT era conduzida poderia ser adotado nas disciplinas curriculares. Ainda ponderam como outras ocupações

passam a ser mais significativas quando estudar não é participativo, fato que acaba afastando os(as) adolescentes da escola especialmente no início, no final da semana e nos últimos horários do dia.

Sem espaço para exercer sua busca esperançosa, para criar, recriar, inventar, reinventar, inquietar-se, saber e transformar, a escola e outros espaços de aprendizagem esvaziam-se de sentidos (FREIRE, 2011a). Ao analisar criticamente esta situação, especialmente a partir uma alternativa pedagógica mais dialógica e criativa, os(as) adolescentes começam a questionar e a buscar soluções para esta situação, não mais apenas naturalizando a educação bancária, adaptando-se a ela ou fugindo dela.

Cammata e Fine (2008) afirmam que o sistema educacional tradicional continua falhando principalmente com adolescentes em maior vulnerabilidade social, acarretando baixo desempenho e evasão escolar. Porém, mesmo em escolas com metodologias bancárias, quando são desenvolvidos projetos de pesquisa-ação participativa, os(as) adolescentes e jovens conseguem aos poucos ressignificar a educação. Esta deixa de ser algo que é feito por outros para eles(as) e passa a ser algo que constroem para lidar com as injustiças que limitam suas possibilidades, a de suas famílias e comunidades.

Os projetos suscitam experiências pedagógicas que são rigorosas, relevantes e significativas para eles(as). Assim, desenvolvem maior motivação para se engajar nas propostas acadêmicas, demonstrando interesse não só em finalizar o ensino médio, mas também em ingressar em cursos de nível superior.

O espaço da escola em que os encontros acontecem também pode facilitar ou dificultar a participação, uma vez que é importante que todos(as) possam estar confortáveis, de preferência com a proximidade suficiente para assegurar escuta, fala e contato visual entre todos(as) os(as) participantes. O formato circular mostrou-se mais acessível nesta pesquisa, mas também a garantia de diminuição de ruídos externos e ambiente com temperaturas agradáveis. A utilização de outros espaços do ambiente escolar que fugiam da tradicionalidade da sala de aula convencional foram mais atrativos e possivelmente facilitaram o rompimento com a participação bancária durante a pesquisa.

Os recursos utilizados tanto na leitura inicial da realidade quanto nas codificações ao longo dos círculos de cultura são um ponto central na condução da IT. As codificações podem ser simples, acessando um canal sensorial principal, como imagens e gráficos são capturados pela visão, ou músicas e leituras pela audição. Ou podem ser compostas, integrando múltiplos canais, como em vídeos e jogos, em formato físico ou digital. Esta

escolha não depende apenas da situação a ser codificada, mas dos interesses e das possibilidades dos indivíduos a que ela será apresentada (FREIRE, 2011a).

Nesta pesquisa buscamos mesclar diferentes canais de comunicação que pudessem acessar e ser atraentes aos(às) adolescentes. O uso de recursos digitais se intensificou com a pandemia, e novos aplicativos foram criados ou tiveram seu uso popularizado. Esta linguagem é comum e atraente à juventude, que normalmente está com o celular no ambiente escolar, mas foi interessante perceber na pesquisa que sua utilização é apenas disparadora, e após a materialização do diálogo com a confiança para se expressar livremente, este passa a ser dispensável até mesmo para os(as) adolescentes.

Concordamos com Freire (2011a) que, em especial durante as codificações, é crucial que os(as) adolescentes se reconheçam e se transportem para as situações ilustradas, seja em imagens, vídeos, peças e textos, seja em qualquer outro recurso que se venha a utilizar. Nesta pesquisa, a utilização de atividades e recursos como disparadores da problematização ao longo da IT possibilitou que os(as) adolescentes os considerassem essenciais durante o planejamento da ação educativa.

O(a) pesquisador(a) que conduz a investigação deve constantemente reinventar os meios e caminhos que favorecem a problematização (FREIRE, 2011c). Quando uma codificação permite que as pessoas se reconheçam nela e ao mesmo tempo sintam-se por ela desafiadas é possível pôr em prática o exercício da curiosidade, estimulando sua capacidade crítica ao distanciar-se da situação que analisam, observando-a, delimitando-a, questionando-a, cindindo-a e comparando-a para a produção de novos conhecimentos (FREIRE, 2011b).

Diante da flexibilidade possível no desenvolvimento de pesquisas participantes e da leitura crítica da realidade, constante na IT, esse método possibilitou que pequenas adaptações pudessem ser feitas ao longo dos encontros para que relações mais dialógicas fossem garantidas entre todos os membros da pesquisa. É importante considerar que esta flexibilidade se dá pela dinamicidade e historicidade deste tipo de pesquisa; nela o(a) pesquisador(a) não perde o rigor científico, mas se mostra criticamente atento(a) às necessidades da população participante e do próprio objeto de estudo (GONTIJO; SANTIAGO; CALHIEIROS, 2021; STRECK, 2016)

A dialogicidade que se inicia com a investigação temática é percebida pelos(as) adolescentes desta pesquisa desde a leitura da realidade e ganha maior profundidade processualmente ao longo dos encontros, com a ampliação dos vínculos e a materialização da confiança. Ao compreenderem a dinâmica empregada neste processo de pesquisa

necessariamente participativo, em que são sujeitos do próprio pensar, passam a se permitir ensinar e aprender uns com os outros, mesmo ao lidarem com temas tabus, íntimos ou até com os próprios sentimentos, e vão além, questionando as contradições e desumanizações que vivenciam.

O movimento dialético problematizador possibilitou que novas camadas de consciência fossem acessadas, pois os(as) adolescentes normalmente iniciavam suas análises de forma mais superficial e as aprofundavam no decorrer das problematizações e dos encontros. Aspecto semelhante ocorre quando começam a considerar os inéditos viáveis, inicialmente pensando em soluções pontuais, individualizadas e dependentes de terceiros; com a problematização, expandem para possibilidades mais coletivas e duradoras em que se comprometem ativamente e visam romper com o modelo que não lhes agrada, assumindo uma práxis com maior potencial transformador.

Em uma metassíntese qualitativa que buscou entender os resultados do empoderamento de mulheres jovens sobre saúde sexual em estudos de pesquisa-ação participativa juvenil, Hawes (2020) destaca como as adolescentes expressam e assumem seu empoderamento por meio de sua participação. Elas incorporaram uma progressão gradual de agência pessoal e sexual, com maior autoconsciência, mudanças nas experiências de vida, enfrentamento à desinformação e/ou políticas escolares opressivas e, finalmente, assumem a responsabilidade de multiplicar seus conhecimentos entre pares, tornando-se ativistas em suas comunidades (HAWES, 2020).

No entanto, este não foi um movimento fácil e natural, afinal estão acostumados(as) com pedagogias mais tradicionais (bancárias) e relações adultocêntricas que restringem sua participação e criatividade, além de nunca terem vivenciado pesquisas nas quais também fossem pesquisadores. A proposta lhes era animadora e atraente, mas sua vivência não estava apartada das experiências anteriores, que costumam hierarquizar conhecimentos, necessitam da validação externa, dicotomizam a compreensão em errônea ou acertada e esperam da juventude uma maior passividade para receber o conhecimento. Há neles(as) o receio de errar, de serem julgados pelo erro, de não saberem se expressar corretamente ou mesmo de verbalizarem um pensamento que possa ser considerado de menor valor.

Para Freire (2011a), sem lermos criticamente e coletivamente o mundo costumamos estar em um nível de consciência (“consciência real”) com limitações para perceber quais possibilidades e caminhos seguir a fim de superar as “situações-limite”. É através da reflexão crítica e comprometida com a ação que novas percepções,

conhecimentos e vislumbres de possibilidades de mudanças (inéditos viáveis) começam a surgir. Por este motivo, a IT se configura como processo pedagógico que se estende até a implantação efetiva da ação educativa nela elaborada. É a ação educativa em si que possibilita a superação da "consciência real" pela "consciência máxima possível" (FREIRE, 2011a).

É interessante destacar que, assim como Freire (2011e) afirma que deve acontecer na IT, os(as) adolescentes desta pesquisa passam a reconhecer equívocos em suas práticas ao lerem sua realidade e a analisarem criticamente. O novo conhecimento os(as) faz ponderar o conhecimento anterior e isto os (as)leva a mudar a forma de ver a realidade e de agir. Outros(as), a negar ou minimizar suas atitudes anteriores, mas ainda assim assumem reflexões mais empáticas. Outros(as), ainda, reforçam a manutenção de alguns valores e comportamentos, mesmo os reconhecendo como atos desumanizantes.

Percebem ainda que por seus pais, responsáveis e familiares terem vivido tempos mais repressores e com menor possibilidade e oportunidade de exercitar a reflexão crítica, repetem tais repressões com os(as) mais jovens. E consideram que participar ativamente da IT e da futura ação educativa lhes dá mais recursos para agir de forma mais consciente.

Anota Freire (2011a, p. 152):

> Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior. Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua "visão de fundo", as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade. (FREIRE, 2011a, p. 152).

As transformações individuais e coletivas no sentido da humanização são influenciadas pela historicidade dos sujeitos participantes da pesquisa e do próprio ato de investigar. As concepções, valores, hábitos e práticas que possuem e acabam por naturalizar parte das desumanizações que vivenciam emergem durante a pesquisa, confrontando-os(as) com uma série de contradições que precisam ser refletidas.

Com a IT surgiram diferentes reações, estimuladas pela reflexão crítica, que geram incômodo e inquietação em quem ainda mantém alguns aspectos da realidade desumanizante e conferem mais potencial de argumentação e ferramentas de enfrentamento para quem quer transformá-la.

"Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também" (FREIRE, 1989, p. 9). Nas relações opressoras, as pessoas que estão em situação de opressão podem ser manipuladas, induzidas e até coagidas a assumir ou reproduzir atitudes e valores opressores (FREIRE, 1989, 2011a). Nestas relações, os seres humanos são alienados de si e de sua história; esta alienação inibe a criatividade e o potencial crítico dos indivíduos. Ela produz nos oprimidos timidez, insegurança, frustração e receio de se arriscar à criação e à transformação, mantendo as pessoas na superficialidade das naturalizações e no fatalismo (FREIRE, 1989).

Diante da resistência e/ou dificuldade de alguns(algumas) em superar as situações desumanizantes, reafirmamos a necessidade de que a IT se concretize em ação educativa ou em prática transformadora que mantenha a criticidade e a análise contínua de si, do mundo, do seu estar no mundo e da própria ação no mundo. A cada oportunidade de acessar camadas mais profundas de consciência, ao se distanciarem da realidade para admirá-la, os(as) adolescentes podem transpor seus próprios limites e aqueles impostos pelo mundo, assumindo um maior compromisso com a humanização.

Neste movimento, agregam marcas à sua própria história e à história de seu tempo, produzindo uma práxis significativa (FREIRE, 1989). A continuidade da ação educativa mantendo o movimento crítico e relacional da IT de codificar e descodificar o mundo e a realidade com seus pares é que pode verdadeiramente materializar o diálogo e propiciar condições objetivas para a humanização (FREIRE, 1989, 2011a).

A investigação temática, por seu caráter eminentemente pedagógico, quando desenvolvida junto com adolescentes configura-se como uma metodologia que traz implicações para sua educação e seu desenvolvimento integral. Camarotta e Fine (2008), ao tecer considerações sobre pesquisa-ação participativa para jovens consideram que estas pesquisas estimulam adolescentes e jovens a compreender seus contextos sociais e a aplicar os conhecimentos coletivamente construídos para ampliar suas competências a fim de lidar com a vida.

Ao se engajar na práxis pedagógica deste tipo de pesquisa, passam a ter maior consciência de seu inacabamento e do consequente potencial de "ser mais". Compreendem assim que as experiências que vivenciam não estão previamente determinadas, mas sujeitas a mudanças; assim, começam a rever e a desnaturalizar as realidades de seus mundos sociais. Através de investigações críticas, percebem que transformar suas realidades pode ser complexo, mas é possível se empregarem soluções

coletivas com base no conhecimento e na justiça social, o que traz importantes desdobramentos ao seu desenvolvimento (CAMMAROTA; FINE, 2008).

O engajamento neste tipo de pesquisa promove maior cidadania em adolescentes e jovens, que se tornam mais ativos, compromissados e responsáveis com as causas em seus contextos sociopolíticos. Grande parte destes(as) adolescentes passa a se reconhecer como sujeitos de direito e a empoderar-se para a promoção de uma democracia que também os(as) inclua (CAMMAROTA; FINE, 2008).

Há ainda potencial enquanto processo formativo para a própria equipe pesquisadora, especialmente quando consideramos que na pedagogia freireana todos(as) ensinam e aprendem constantemente (FREIRE, 2011b). Ao vivenciar os momentos da IT, a equipe pesquisadora assume uma possibilidade práxica de revisitar e analisar criticamente sua própria realidade e o seu fazer científico e pedagógico.

Diante disto, reconhecemos o potencial que a investigação temática possui para transpor desafios na adaptação cultural de programas de educação integral em sexualidade. Vanwesenbeeck et al. (2018) alertam para o risco de insensibilidade cultural na formação da educação sexual dos jovens no Sul Global quando simplesmente reproduzidas práticas exitosas em países com características e legislações diferentes. Recomendam respeito à cultura local e uma construção cuidadosa do programa em parceria com a comunidade (VANWESENBEECK et al., 2018).

A investigação temática pode ser utilizada como estratégia para superar estes desafios para construir o conteúdo programático da educação desde o início em parceria com as partes interessadas, estando atenta às relações de poder, às singularidades e às pluralidades existentes nesta população. Pode ainda ser expandida para outros indivíduos interessados na proposta, como pais, responsáveis, professores, a gestão escolar e a comunidade local. Entretanto, os(as) adolescentes devem ser priorizados(os), para que o adultocentrismo não seja retomado.

6.4 DESENHANDO UMA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo, delineamos um programa educativo em sexualidade desenvolvido a partir da integração do referencial freireano, da educação integral em sexualidade e da construção coletiva dos(as) adolescentes desta pesquisa que venha a ser realizado como compromisso para a transformação da realidade anteriormente descrita.

A percepção de que é possível transpor as fronteirais das situações-limite a que estão submetidos(as) emerge como consequência do processo problematizador vivido nas etapas da investigação temática. Os(as) adolescentes puderam caminhar em um sentido cada vez mais crítico que aprofundou suas percepções da realidade, "percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação" (FREIRE, 2011a, p. 130). Os inéditos viáveis correspondem ao futuro a ser construído como tarefa de libertação e humanização. Ao identificá-los, os(as) adolescentes se aproximam também das possibilidades de "ser mais" (FREIRE, 2011f, 2011a).

A ação educativa que se proponha a ser libertadora, adequadamente conectada com a historicidade dos sujeitos a que se destina, precisa partir destes inéditos por eles(as) vislumbrados (FREIRE, 2011f, 2011a). Nessa perspectiva, assumimos o compromisso de romper com modelos bancários e conservadores que vêm ditando a educação em saúde sexual e reprodutiva atual, entendendo que os(as) adolescentes já anunciam inéditos viáveis potencialmente emancipatórios, problematizando o que está naturalizado, questionando as práticas desumanizantes e materializando diálogos que geram confiança de existir e de viver a sexualidade plenamente.

Antes de traçarmos a ação educativa propriamente dita, é relevante frisar que o conceito de sexualidade e de educação sexual elaborado pelos(as) adolescentes parece estar interconectado, dada a complexidade de ambas para esta população. Assim como o conceito de sexualidade proposto pela OMS, os(as) adolescentes compreendem que esta acontece ao longo da vida e não diz respeito a algo determinado ou predefinido. Por isto demanda um processo de autoconhecimento, descoberta, experimentação e aprendizagem. Esta percepção pode dar-se justamente pela diversidade de fatores que influenciam a sexualidade no momento histórico destes(as) adolescentes.

Entre as dimensões que compõem a sexualidade e pelas quais esta pode ser expressa, as práticas sexuais, as identidades e papéis de gênero, a orientação sexual, as relações afetivas-sexuais e os comportamentos sexuais são as que ganham maior destaque nos discursos e nas análises da realidade e das situações-limite que vivenciam. Os aspectos mais concretos relacionados ao ato sexual e suas consequências são descritos com mais facilidade e ganham evidência como elementos fundamentais a serem abordados na educação sexual. Já os elementos mais subjetivos, como os sentimentos, os papéis sociais e a razão de ser das situações-limite apontadas, costumam demandar maior reflexão sobre a realidade e confiança no grupo para serem compartilhados.

A percepção da sexualidade diretamente ligada ao ato sexual, e muitas vezes aos órgãos sexuais, dá-se pela construção social amplamente difundida de que esta é uma característica biológica da natureza humana expressa em contextos privados. Tal compreensão retira a historicidade da sexualidade, universaliza sua vivência e reduz a forma de entender os corpos, as relações, as emoções, os desejos e os prazeres. As consequências disso surgem nas experiências de educação dos(as) adolescentes desta pesquisa, que se restringem ao funcionamento dos sistemas reprodutivos, ao uso de métodos contraceptivos e/ou de prevenção de infecções, e à repressão de comportamentos sexuais (LOURO, 2000).

Louro (2000) fortalece a concepção de que a sexualidade é profundamente cultural e plural, envolvendo rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções que constroem identidade e também padronizam, classificam, regulam, condenam e negam as pessoas e suas expressões da sexualidade. Reconhecendo a historicidade da sexualidade, a autora reafirma a necessidade de compreender as crenças, concepções, valores, ideologias, convenções e imaginações de cada povo e cultura a fim de conhecer os significados atribuídos a elas.

Considerando o contexto, as análises da realidade e as expressões de linguagem utilizadas pelos(as) adolescentes desta pesquisa, a partir do momento histórico em que vivem, destacam-se importantes aspectos culturais, educacionais, religiosos, geracionais, políticos e econômicos que influenciam as suas relações afetivo-sexuais e, consequentemente, sua sexualidade. Deve-se levar em conta a influência dos debates sobre gênero, identidades de gênero e orientação sexual, oriundos dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+, que atravessam os(as) adolescentes desta pesquisa na vida cotidiana, mesmo sendo evitados nos ambientes familiar e escolar.

No estudo de Probst e Kraemer (2020), os(as) adolescentes fazem a vinculação do significado de sexualidade com as relações sexuais e afetivas com outras pessoas. Os autores ponderam que os saberes que os(as) adolescentes desenvolvem em relação à sexualidade carregam as marcas da legitimidade dos saberes que circulam dentro e fora da escola e são influenciados pelos dispositivos de saber-poder das relações que vivenciam (PROBST; KRAEME, 2020).

Estes poderes também se expressam quando os(as) adolescentes refletem sobre o conceito de educação sexual, sua finalidade e importância. Alguns, apesar de concordarem com a necessidade desta, referem o receio de que possa estimular a curiosidade de jovens a praticar atos que consideram inadequados a esta faixa etária. Para

esta minoria que apresentou um discurso conservador e, em alguns momentos, contraditório, a educação sexual teria a finalidade repressiva de apontar que as relações sexuais na adolescência, ou até mesmo a masturbação, são comportamentos condenáveis e devem ser evitados.

Estes discursos podem ser justificados pela manutenção moralista das abordagens de sexualidade na escola, mas também pelo crescimento e fortalecimento de grupos conservadores nos últimos anos. Estes possuem uma organização tal que dispõem de articulações comunitárias, religiosas e macropolíticas para abolir as reflexões sobre gênero, sexualidade e saúde sexual e reprodutiva nas escolas brasileiras, interferindo diretamente no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e nas proposições de currículos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PAIVA; ANTUNES; SANCHEZ, 2019; PROBST; KRAEME, 2020).

Apesar disso, ao problematizarem e refletirem sobre o conceito de educação sexual, coletivamente, os(as) adolescentes pautaram-se por uma percepção de educação mais dialógica e congruente com o conceito de educação freireana. Há entre ele(as) a intencionalidade de construir uma prática educativa na qual sejam sujeitos ativos, responsáveis − assim como o(a) educador(a) − por ensinar, aprender e modificar a si ao mundo. Reconhecem que ao se aprofundarem criticamente nas questões ligadas à sexualidade poderão proteger-se e tomar decisões pautadas por sua crítica e conhecimento, assumindo de modo mais consciente suas escolhas e as consequências destas. Ressaltam especialmente a confiança como consequência dialógica fundamental para que conhecimentos acerca de temáticas tão delicadas sejam construídos.

Assim, percebemos a necessidade de desenvolver um processo pedagógico que seja crítico, estimule o pensar e o desenvolvimento paulatino da consciência crítica. Uma Educação em Sexualidade Crítica orientada pelo pensamento freireano deve promover uma educação autêntica em que os(as) adolescentes se assumam como sujeitos capazes de questionar, recriar, reescrever e transformar textos, situações-limite e a própria realidade, de forma contextualizada e criativa, compreendendo que as questões ligadas à sexualidade não estão apartadas da totalidade de suas vidas e das situações desumanizantes (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

A construção de novos conhecimentos sobre sexualidade e as questões a ela relacionadas devem ser contínuas e valorizar saberes, experiências, valores e crenças anteriores na produção de novos significados, a partir da integração teórico-prática. A Educação em Sexualidade Crítica não deve apenas ser cientificamente fundamentada,

como a Unesco (2019) caracteriza a EIS, mas agregar o conhecimento científico com os saberes e o contexto sócio-histórico dos(as) adolescentes, num movimento práxico de ação e reflexão coletivo cada vez mais aprofundado que estimule a "curiosidade epistemológica" e possibilite a construção da consciência crítica. Os novos conhecimentos devem ser apreendidos por sua validade, sem repelir o conhecimento prévio ou até mesmo hierarquizá-los em termos de importância (FREIRE, 1989, 2011b).

Esta criticidade deve gerar inquietação, buscar livrar-se de preconceitos em suas análises e ações, produzir respostas que levem a novos questionamentos e instigar à ação que provém do reconhecimento de que a realidade é mutável − e não à aceitação fatalista das condições desumanizantes. Neste caminho de busca por uma consciência crítica na educação em sexualidade, haverá a busca por razões mais autênticas para as situações vivenciadas e as percepções da realidade, superando as explicações mágicas provenientes do pensamento ingênuo (FREIRE, 1989, 2011b).

Há de se perceber a totalidade da sexualidade enquanto fenômeno complexo, mergulhado na historicidade humana, cindindo-a sempre que necessário para compreender melhor os aspectos que a compõem e como estão presentes na sociedade, e retornando à totalidade de modo mais crítico e propositivo, a fim de alcançar novas possibilidades, transformadoras da realidade que se critica (FREIRE, 1989, 2011b).

Nesta constante relação entre ampliar a consciência crítica e agir no/com o mundo a partir dela, é que assumimos que não há educação em sexualidade crítica que não se proponha a ser emancipatória. Esta deve reconhecer as diversas formas de preconceitos, dominações e opressões direta ou indiretamente ligadas à sexualidade, e produzir conhecimentos, habilidades, atitudes, condições e práticas para a sua superação no sentido da humanização que emancipa as pessoas.

O caráter coletivo deste processo educativo crítico também é fundamental, visto que para Freire (oprimido) não há uma libertação ou emancipação individual, assim como não é possível libertarmos ou emanciparmos outras pessoas, pois os seres humanos se libertam em comunhão. É no compartilhamento coletivo dos saberes e experiências e na construção conjunta do conhecimento que tanto adolescentes quanto profissionais educadores(as) exercitam a práxis necessária à criticidade, estabelecendo cada vez mais o diálogo que mediará todo processo educativo e transformará a vivência da Educação em Sexualidade.

Afirmamos a necessidade de pôr em prática uma Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória (Esce) congruente com os desejos e as necessidades apontados pelos(as) adolescentes e por compreender:

> A proposição coletiva e dialógica de ações, em diferentes níveis, desde o mais próximo e subjetivo (local), até o macroestrutural, como perspectiva de superação das contradições sociais evidenciadas nos temas geradores, levantados e analisados com os participantes da investigação nos momentos anteriores. Os conhecimentos produzidos no fluxo da pesquisa apontarão a complexidade das soluções para os problemas enfrentados, bem como novas contradições e limitações que demandarão novas ações de pesquisa, retroalimentando o processo. (SAUL; SAUL, 2017, p. 446).

Nesta perspectiva, ela pode ser desenvolvida em diversos contextos e ambientes, respeitando as experiências de aprendizagem que acontecem de modo informal e até individual e acolhendo-as no espaço coletivo dos círculos de cultura mais formais. A curiosidade e a busca devem ser estimuladas para que cada adolescente, em seu ritmo e possibilidades, some novos saberes ao grupo. É essencial respeitar as diferenças culturais e de saberes, reconhecendo nesta diversidade o potencial para o diálogo, quando todos(as) estão dispostos(as) a este, assumindo seu direito democrático de ser diferente, seu dever de respeito mútuo, livre de preconceitos, e sua responsabilidade para agir a favor da emancipação coletiva.

Traçamos aqui uma proposta de Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória que parte de um grupo específico e para este será apresentada. É possível que faça sentido para outros(as) adolescentes que se identifiquem com as vivências e realidade desta pesquisa. Ressaltamos a necessidade de realização de novos ciclos de investigação temática a cada novo grupo com o qual se objetive desenvolver uma experiência semelhante. garantindo respeito à sua historicidade e às necessidades na adaptação da prática educativa.

Concordamos com os(as) adolescentes desta pesquisa que ao assegurar o direito à educação em sexualidade, especialmente se esta for crítica e emancipatória, podemos romper com diversos ciclos de opressão. A intencionalidade é que esta ação educativa propicie a participação ativa dos(as) envolvidos(as) – educandos(as) e educadores(as) − de forma compromissada com a escuta das necessidades, valores e interesses deles(as), não apenas reduzindo as vulnerabilidades ligadas à sexualidade, mas ampliando o seu

potencial para transformar a realidade que as produz. Deve-se pleitear a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos politicamente mediante o engajamento em ações e movimentos que os reivindiquem, bem como no cotidiano das relações, na comunidade escolar, no território e na sociedade em geral, em busca da humanização pela justiça social.

As proposições para a educação sexual feita pelos(as) adolescentes da pesquisa são congruentes com as características da EIS propostas pela Unesco (2019). Há a necessidade de articulação de princípios pedagógicos freireanos que potencializem estas características para assegurar uma prática pedagógica crítico-emancipatória. A ação educativa deve ter continuidade alicerçada na autonomia de uma participação autêntica de todos(as) na problematização que estimula o pensamento crítico, na ética necessária às relações e a uma sociedade justa, e nos fundamentos do diálogo que desenvolve relações horizontais e colaborativas.

Desenhada e planejada toda a proposta educativa a partir da construção processual dos(as) adolescentes com a equipe pesquisadora, esta deve ser devolvida a eles(as), já que deles(as) partiu e por esta razão provavelmente se encontrarão nela. Neste sentido, o conteúdo programático será apresentado, agora de forma sistematizada e ampliada, abordando os temas dos assuntos mais gerais aos mais específicos (FREIRE, 2011a).

A continuação do processo educativo iniciado com a investigação temática deve dar-se respeitando as possibilidades do contexto de atuação, com a oferta de uma disciplina eletiva para o ensino médio da escola em que a pesquisa se desenvolve, assim como sugerido pelos(as) adolescentes. A apresentação do conteúdo programático e dos princípios pedagógicos aos(às) adolescentes participantes é crucial para validação deste, podendo ser realizadas adaptações e inclusões a partir da análise crítica coletiva. Traçaremos colaborativamente neste momento os objetivos de aprendizagem de cada unidade temática e as estratégias de avaliação.

A partir daí serão desenvolvidos seminários temáticos de acordo com as necessidades de cada unidade temática proposta (Quadro 4), tendo os(as) adolescentes como coprodutores do processo educativo, ativos na construção do conhecimento e no convite de especialistas que possam agregar saberes ao grupo. A disciplina eletiva a ser desenvolvida funcionará como disparadora de outras ações em sexualidade na escola e precursora de ações contínuas também para os(as) adolescentes mais novos, respeitando a historicidade, experiências e leitura da realidade destes(as).

Estas questões reforçam ainda mais a exigência de uma relação dialógica entre todos(as) os(as) participantes do processo educativo, entendendo que os(as) adolescentes vêm sendo os mais fragilizados pelas posturas antidialógicas e opressoras estabelecidas. Os fundamentos do diálogo, assim como os aspectos relacionais elencados para EIS (vide Quadro 1), são considerados essenciais pelos(as) adolescentes e por nós para o desenvolvimento da Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória (CHAVULA; ZULU; HURTIG, 2022; CONSTANTINE et al., 2015; FREIRE, 2011a, 2011b; GOLDFARB; LIEBERMAN, 2021; HABERLAND; ROGOW, 2015; KEOGH et al., 2021).

A relação dialógica é a base do ato de ensinar e aprender mútuo na Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória e de seu currículo. Aqueles(as) que se propuserem a mediar esta prática não devem permitir que suas inquietações e criticidade anulem ou calem as inquietações e a criticidade dos(as) adolescentes. O(a) educador(a) deve superar práticas autoritárias que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e produzem um pensar tímido, ingênuo e pouco autêntico (FREIRE, 2011e).

É necessária uma entrega mútua, respeitosa e compromissada ao pensamento crítico e à criatividade de quem participa da prática educativa para que se estabeleça a autoridade dialógica e educadores desenvolvam o papel de promotores de possibilidades para a construção do conhecimento (FREIRE, 2011e).

Durante a apresentação do conteúdo programático, devem ser propostas a retomada e a formulação de novos acordos pautados pela relação dialógica, na garantia de sigilo e privacidade para superar de desafios previstos pelos(as) adolescentes, e da confirmação do compromisso de serem educandos-educadores, entre si e para outras turmas da escola, ou mesmo grupos comunitários.

A EIS prevê um processo educativo baseado em currículo norteador da aprendizagem, estabelecendo conceitos-chave divididos em tópicos e objetivos de aprendizagem baseados em conhecimentos, atitudes e habilidades (UNESCO, 2019). Na Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória, proposta nesta pesquisa, além dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e físicos da sexualidade, é importante que o currículo se construa orientado pelas concepções pedagógicas freireanas. Neste sentido, Saul e Saul (2018) traçam uma trama conceitual freireana como recurso teórico-metodológico para subsidiar o ensino, a pesquisa e formulações curriculares em diversas modalidades.

Para esses autores, o currículo relaciona-se com cinco conceitos estruturantes da pedagogia freireana, de modo que exige reflexão crítica sobre a prática, propõe atenção às linguagens, requer diálogo, demanda participação e objetiva a transformação (SAUL; SAUL, 2018). A reflexão crítica sobre a prática possibilita analisar aspectos curriculares para além das temáticas propostas no conteúdo programático. Assim, considerando os espaços em que os círculos de cultura serão desenvolvidos, como sugerem os(as) adolescentes, buscaremos ocupar os diversos ambientes da escola a fim de romper com formatos que remetam a práticas pedagógicas bancárias.

É importante também considerar outros espaços territoriais na comunidade e na cidade que possibilitem extrapolar os muros da escola e acessar outras linguagens, como analisar os grafites que relatam a história da comunidade, visitas a exposições e outras práticas culturais ligadas aos temas estudados, a serviços de saúde e apoio a adolescentes, a laboratórios na universidade, entre outros que possam ser referenciados pelos(as) adolescentes a cada unidade temática.

A quantidade de seminários necessários para o aprofundamento em cada unidade temática também faz parte deste processo, porém demanda maior flexibilidade e deve ser estabelecido junto com os(as) adolescentes a partir das necessidades que apresentem, podendo estender-se mais em alguns conteúdos que consideram mais complexos ou demandem maior desdobramento práxico.

Quanto aos recursos, métodos e técnicas a serem utilizados, produziremos juntos com os(as) adolescentes codificações das situações-limite a serem analisadas criticamente ao início de cada análise temática, explorando os diversos canais de comunicação, expressão lúdica e cultural. A expectativa é a de que os recursos e as dinâmicas desenvolvidos possibilitem que os(as) adolescentes admirem as situações cotidianas que os vulnerabilizam ou interferem na sexualidade, experimentando reações, aprofundando reflexões e antevendo decisões que possam ser tomadas na realidade concreta.

Poderemos neste momento utilizar recursos já produzidos anteriormente pelo grupo de pesquisa, mas estimularemos para que os(as) adolescentes formem subgrupos responsáveis por cada unidade temática e elaborem novos materiais didáticos, com o apoio da equipe pesquisadora, que possam ser utilizados em outras disciplinas, atividades escolares ou mesmo por outros grupos de alunos.

As contribuições dos(as) adolescentes da pesquisa ajudaram a incluir no currículo unidades temáticas e de aprendizagem abrangentes, sequenciadas em complexidade

gradual que são congruentes aos conceitos-chave apontados na literatura de EIS, porém mais contextualizados a realidade destes(as).

O Quadro 4 sistematiza o conteúdo programático elaborado a partir da redução temática da produção coletiva dos(as) adolescentes desta pesquisa, integrado ao referencial freireano e à educação integral em sexualidade.

QUADRO 4 − SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA ESCE

Unidade Temática	Unidade de Aprendizagem
Corpo humano e Autocuidado	• Funcionamento do corpo humano (anatomia e fisiologia não só dos sistemas reprodutivos) • Puberdade e mudanças corporais ainda mexem com a gente? • Conceito de Autocuidado, autoestima e imagem corporal • Percepções sobre autoconhecimento • Por que é difícil lidar com a diversidade de corpos? • Como podemos superar os padrões impostos?
Saúde Sexual e Reprodutiva	• IST • Gravidez e adolescências • Prevenção combinada e métodos anticoncepcionais • Testes, vacinas e tratamentos disponíveis • Acolhimento e acesso nos serviços de saúde • Conceito de vulnerabilidade • O que vulnerabiliza a SSR • Como podemos acessar informações seguras e de qualidade?
Percepções sobre Sexualidade	• Conceitos de sexualidade • Conceitos que envolvem sexo e gênero, identidade de gênero, orientação sexual, expressão de gênero e outros que forem necessários • Preconceito e diversidade em sexualidade • Por que a desigualdade de gênero ainda é tão grande? • Como podemos vivenciar a sexualidade de forma plena e segura?
Relações Interpessoais e Relações Sexual-afetivas	• Consentimento, negociação • Pressões e influências • Sexo, desejos e prazeres • Amor e amorosidade • Relacionamentos e o pensar crítico • Construindo autonomia e ética nas diversas relações • Como lidamos com conflitos e situações que nos põem em risco?
Cultura e Relações de Poder	• Conceitos e percepções de cultura, valores e sociedade • Conceitos de humanização e desumanização

	• Construções sociais de adolescência, gênero, raça, classe e outros • Conceito de relações de poder • Compreender as diversas relações de poder que nos atravessam • Como podemos equilibrar estes poderes?
Direitos Sexuais e Reprodutivos	• Conhecer os direitos humanos, sexuais e reprodutivos • Conhecendo políticas públicas e legislações • Como podemos reivindicar nossos direitos? • Podemos fazer políticas públicas?
A Sexualidade e a Saúde Mental	• O que é saúde mental? • O que afeta nossa saúde mental? • Como lidamos com as emoções, os afetos e as relações interpessoais? • Como vamos promover saúde mental pessoal e coletiva? • Enfrentamento do *bullying* na escola e na comunidade
Internet e Mídias Sociais	• Refletir sobre os relacionamentos virtuais • Contribuímos para a Cultura do Cancelamento e do *Cyberbullying*? • Como identificar *fake news*? • Como a pornografia entra nessa história? • Como podemos usar a internet a nosso favor?
Assédios, Abusos e Violências	• Conhecendo a diversidade de assédios, abusos e violências • A realidade da violência baseada em gênero na adolescência • Estamos naturalizando as violências? • Como se dão as violências no ambiente virtual? • Como nos protegemos? Podemos proteger também? • Como podemos agir no enfrentamento da violência? • Empoderamento e ação
Novos Inéditos Viváveis	• Avaliação geral da disciplina • O que ainda precisamos conhecer e fazer?

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

A ordem destas unidades temáticas será revista e validada pelos adolescentes, porém optamos por iniciar com as discussões sobre os cuidados com o corpo, por parecer mais objetivas e mais possíveis para abordar no momento inicial, em que temáticas mais subjetivas e que demandem um maior aprofundamento reflexivo poderiam ser tratadas de forma superficial, já que demandam mais vínculo e confiança no grupo.

Em seguida, abordaremos as discussões sobre saúde sexual e reprodutiva, pois os(as) adolescentes demonstraram muita curiosidade quanto a esses assuntos e os colocaram como uma prioridade no processo de aprendizagem, além de ser uma temática

que mescla nuances objetivas e subjetivas, servindo de passagem para discussões mais complexas.

Os seminários temáticos seguirão aprofundando conteúdos ligados às percepções sobre sexualidade, relações interpessoais e relações sexual-afetivas. Estas temáticas nos parecem ser transversais a todo o programa, mas necessitam de momentos específicos de debate e reflexão sobre as atitudes e práticas que traduzem a práxis do modelo proposto. É importante que quem esteja no papel formal de mediação retome continuamente estas questões transversais, desvelando cada vez mais novas nuances das situações-limite que se apresentarem ao grupo.

Há a necessidade de debater ampla e abertamente as questões ligadas à sexualidade, reconhecendo os aspectos positivos desta, valorizando saberes e prazeres, superando o foco nos comportamentos de risco e julgamentos morais e desafiando atitudes negativas da sociedade em relação ao sexo, à diversidade sexual e à gravidez na adolescência (POUND et al., 2017).

A análise da totalidade do conteúdo programático após o esforço de redução revelou a necessidade de inclusão de alguns temas dobradiça que não apareceram de modo tão explícito na elaboração dos(as) adolescentes. O referencial freireano nos despertou para a inclusão do conceito de cultura em interlocução com as relações de poder que afetam as questões ligadas à sexualidade.

Os direitos sexuais e reprodutivos devem ser temática central em propostas de EIS (UNESCO, 2019); eles surgem de forma velada nos discursos dos(as) adolescentes, estando implícitos nas situações de desumanização que vivenciam, justamente pela negação destes e, em certa medida, pela negação de que adolescentes sejam considerados sujeitos de direitos e como tais tenham propriedade sobre o assunto. A inclusão desse tema no conteúdo visa não apenas à sua apropriação como conceitos ou construtos teóricos, mas à possibilidade de os(as) adolescentes se assumirem como sujeitos ético-políticos que se engajam socialmente em várias dimensões da transformação da realidade.

As últimas unidades temáticas buscam abordar de modo crítico as consequências e os limites que algumas vulnerabilidades ligadas à sexualidade já vem deixando na vida e na saúde mental e integral destes(as) adolescentes, e quais as possibilidades de ação para enfrentar estas situações e transformar a realidade.

Ao longo de todo o processo, pretendemos vislumbrar inéditos viáveis, colocando-os em prática ainda durante a disciplina, de forma que toda a escola também possa se integrar nas ações do grupo. Ao final da disciplina realizaremos um processo avaliativo

colaborativo que aponte novos Inéditos Viáveis, dando sustentabilidade à ação educativa iniciada.

O conteúdo programático aqui apresentado não visa padronizar este formato como ideal; trata-se de elaboração voltada a um grupo específico. Dada a diversidade existente entre os(as) adolescentes participantes, que reflete nas temáticas e perspectivas relevantes para eles(as), consideramos que estes conteúdos não se esgotam na disciplina eletiva proposta. É fundamental que os(as) adolescentes sejam estimulados(as) a explorar novos saberes para além desta ação educativa formal, de modo que a educação seja ampla o suficiente para ser dialógica, atenta aos diversos aspectos da vida humana, crítica e emancipatória no caminho da humanização.

A equipe pesquisadora, composta por profissionais de saúde, foi considerada pelos(as) adolescentes como as principais educadoras da disciplina eletiva, podendo ser apoiada por professores(as) da escola em algumas circunstâncias. Dado o caráter de disciplina independente, acreditamos ser importante a realização de uma investigação temática com professores(as) do ensino médio interessados(as) em integrar em certa medida o conteúdo da Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória à grade curricular comum.

Desta forma, conheceremos a leitura de mundo e a realidade desta outra parte interessada especialmente quando o assunto é sexualidade e educação em sexualidade, avaliando coletivamente as possibilidades de integração dessa temática aos currículos, sem reducionismo biologicista ou manutenção das práticas opressoras. Uma investigação temática com professores pode desencadear novos processos formativos, com a ampliação de educadores(as) que assumam a continuidade da Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória nesta escola, possibilitando sustentabilidade e maior alcance.

A ação educativa com professores é crucial para enfrentar problemas relacionais apontados pelos(as) adolescentes desta pesquisa e suprir lacunas na formação ligadas a esta temática. Em relações pedagógicas bancárias, os(as) professores(as) costumam abordar a sexualidade em suas disciplinas a partir de seus próprios valores e critérios, ou ainda a evitá-los diante da inibição que a temática gera. São comuns julgamentos morais e a não aceitação da adolescência como fase viável para a vivência de diversos aspectos da sexualidade (CHAVULA; ZULU; HURTIG, 2022; HABERLAND; MCCARTHY; BRADY, 2018; HABERLAND; ROGOW, 2015; KEOGH et al., 2021).

Em paralelo, é importante realizar uma IT com pais e responsáveis para compreender quais os saberes, valores, práticas, potencialidades e dificuldades

vivenciadas em relação à educação em sexualidade e potencializar a criação de inéditos viáveis no contexto familiar pautados por relações mais dialógicas, menos adultocêntricas, que avancem para além da prevenção de IST, gravidez e violências, como anseiam os(as) adolescentes participantes. É relevante que este processo aconteça para além dos muros da escola, acessando pais e responsáveis em outros equipamentos sociais ou espaços territoriais.

Círculos de cultura podem ser desenvolvidos em toda a comunidade, não apenas com pais e responsáveis de adolescentes, mas com adultos em geral que busquem relações mais democráticas com crianças e adolescentes, respeitando sua cidadania e vivência plena da sexualidade de forma segura e livre de preconceitos. É até possível que um processo mais amplo de educação popular ganhe contornos nesta comunidade.

Inicialmente buscaremos envolver a gestão escolar e os(as) profissionais de saúde nas ações pedagógicas com professores, pais e responsáveis, já que os(as) adolescentes ainda não se sentem confiantes e seguros(as) nesta relação para assumir uma participação ativa neste processo educativo. Essas ações educativas paralelas devem ser discutidas e analisadas criticamente no decorrer da disciplina eletiva. É possível que com a confiança proporcionada pela materialização do diálogo, os(as) adolescentes passem a engajar-se mais ativamente nas ações educativas com adultos.

Para que o caráter dialógico alcance todos os aspectos da prática educativa, propomos a realização de avaliações processuais ao final de cada círculo de cultura. Nestas, os(as) adolescentes, contribuirão avaliando o encontro de modo geral, o conteúdo, a dinâmica e recursos utilizados, o aprendizado, a postura e a participação dos(as) educadores e as suas próprias, os indicadores do diálogo, além de sugerir possíveis adaptações para aquele encontro.

Para Freire (2011e), a avaliação não é um instrumento fiscalizatório, mas sim a problematização da própria ação. Nesta perspectiva, os(as) educandos(as) são tão sujeitos da ação educativa quanto seus educadores, e como tal estão aptos a tomar distância do trabalho realizado e criticá-lo de maneira construtiva. Ao realizar a proposta educativa e ao tomar distância desta problematizando-a, é possível perceber nuances que antes e durante a ação não se percebiam, mas nos seminários de avaliação aparecem de forma destacada diante de quem avalia. Assim, no momento avaliativo, é mantido o caráter dialógico almejado durante todo o processo investigativo e pedagógico.

Entre as ferramentas de avaliação recomendadas destacam-se a *Sexuality Education Review and Assessment Tool* (Serat) (UNESCO, 2020) e a *Inside and Out* da

organização IPPF (IPPF, 2015), que fornecem uma matriz para avaliar o escopo, o conteúdo e a implementação da educação em sexualidade. A Serat está disponível nos idiomas inglês, francês e russo; é uma ferramenta interativa acessível, baseada no Excel, que permite avaliações detalhadas de programas de EIS na educação forma, bem como a revisão detalhada do conteúdo dos currículos em quatro categorias etárias: a concepção geral dos programas, a política nacional, a formação do corpo docente e o acompanhamento e avaliação (UNFPA, 2015).

Já a *Inside and Out* é uma adaptação da anterior, desenvolvida para ser usada pela sociedade civil e não pelos governos, podendo avaliar a qualidade e a abrangência de programas de EIS extracurriculares ou os integrados às disciplinas e currículos formais, de forma interativa acessível, baseada no Excel. Está disponível em inglês, francês e espanhol; diferencia-se da Serat por organizar os dados por intervenções e não por idade.

Avalia o treinamento de educadores de pares, o treinamento de educadores adultos, o envolvimento dos pais, o conteúdo, as sessões individuais e a implementação da educação em sexualidade dentro e fora da escola. Esta ferramenta utiliza os componentes estabelecidos pela IPFF para EIS, relacionando temáticas como gênero, SSR e HIV, direitos sexuais e cidadania, prazer, violência, diversidade e relacionamentos em sua avaliação (IPPF, 2015; UNFPA, 2015).

Ao final da disciplina, os(as) adolescentes serão convidados(as) a analisar as avaliações processuais de cada encontro e a responder à ferramenta *Inside and Out,* devidamente traduzida para o português, de forma analítica e crítica, junto com a equipe pesquisadora. A inclusão de adolescentes e jovens nas pesquisas e avaliações dos programas de que participam é outro potencial da EIS. Objetiva-se facilitar seu empoderamento para combater os obstáculos ao seu bem-estar sexual e à promoção de relacionamentos respeitosos e saudáveis, bem como desenvolver habilidades de pesquisa ainda na juventude e coletar dados de boa qualidade (UNFPA, 2015).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por compreender como deve ser a educação em sexualidade na perspectiva de adolescentes do ensino médio nos levou a uma importante aproximação com esta população, a fim de desenvolver uma pesquisa que produzisse conhecimentos científicos relevantes, mas que também que fizesse sentido para os(as) adolescentes que dela participaram, demonstrando um potencial de transformação de uma realidade injusta.

Observamos como o processo problematizador evoca as concepções prévias que os(as) adolescentes possuem sobre sexualidade e educação em sexualidade, ampliando a compreensão da complexidade destas a partir do compartilhamento coletivo de suas percepções e da análise crítica de suas realidades.

Também pudemos perceber que ao longo das problematizações, os(as) adolescentes aprofundaram suas percepções e criticidade quanto aos padrões sociais que lhes são impostos, as consequências causadas pela escassez de educação sexual familiar e escolar, a falta de diálogo e a fragilidade das relações intergeracionais, o machismo presente em sua criação e educação, e as repressões e preconceitos quanto às relações afetivas sexuais na adolescência.

Estas reflexões constataram importantes violações ou restrições à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos para estes(as) adolescentes, revelando que para além das vulnerabilidades individuais, mais facilmente identificadas por eles(as), as vulnerabilidades sociais e programáticas os(as) têm limitado a conhecer e reivindicar seus direitos.

Ao refletirem criticamente sobre suas realidades, anunciam inéditos viáveis que vão além de pensar possibilidades para a sua educação em sexualidade. Criam novas conexões entre si, repensam a educação escolar de modo geral, implicam-se de forma compromissada com a escuta e as ações para a transformação da realidade e começam a vislumbrar novas formas de ser e se expressar no futuro, quando estiverem no papel de pais e mães.

A pesquisa apontou o potencial da investigação temática como método viável no sentido da compreensão e da superação de uma sociedade adultocêntrica, patriarcal, machista, racista, capitalista e capacitista que ignora e menospreza os saberes das adolescências, negando-lhes uma vivência plena e segura de suas sexualidades.

É crucial que a produção de conhecimento científico e formulador de políticas públicas incorpore referenciais teóricos e técnicas de pesquisa que possibilitem a

participação efetiva de adolescentes na construção de saberes e de políticas a respeito de si.

A investigação temática aplicada a uma pesquisa traz implicações pedagógicas para a formação da equipe pesquisadora, pois possibilita que esta aprenda continuamente com os(as) demais participantes, num processo de horizontalização dos conhecimentos. Há também importantes implicações relacionais afetivas que fazem com que a equipe pesquisadora amplie gradativamente sua amorosidade conforme os vínculos se fortalecem. Esta amorosidade desperta em nós o compromisso cada vez mais forte com os(as) adolescentes para que juntos possamos caminhar em busca de nossa humanização.

Nesta perspectiva, este estudo apresenta um caminho teórico e metodológico potencial para a retomada de políticas públicas de saúde participativas com protagonismo juvenil, como a PNSAJ pretendeu ser em seu primeiro momento. Há uma chamada para que os demais profissionais de saúde, especialmente os(as) imersos(as) na Saúde da Família e verdadeiramente compromissados(as) com a humanização, estimulem adolescentes e jovens a produzir conhecimentos e reconhecer-se como sujeitos de direitos, de modo que atuem para que as políticas públicas não somente os(as) assista, mas que sejam pautadas por sua realidade concreta.

Ao analisarmos as vivências dos(as) adolescentes em relação à educação em sexualidade, percebemos que uma construção social conservadora e opressora restringe as possibilidades de a sexualidade ser abordada nos diversos contextos da sua vida. A temática é considerada por eles(as) como um tabu na sociedade e em sua geração. Quando é abordada, é restrita aos aspectos biológicos, aos riscos individuais, com poucos detalhes ou aprofundamento.

Por esta razão, os(as) adolescentes refletem que tal realidade precisa ser transformada; um caminho possível é mediante uma educação em sexualidade que se inicia no ambiente familiar e se estende para a escola de forma contínua, com a participação ativa dos(as) adolescentes, de temática abrangente e complexidade gradual, contextualizada, práxica, estimulante, descontraída e em pequenos grupos.

A educação em sexualidade é entendida como um processo mútuo de aprender e ensinar para a tomada de consciência, a fim de vivenciar a sexualidade de forma mais segura. São propostos conteúdos para a aprendizagem que partem das inquietações, curiosidades e problemas que estas(as) adolescentes identificam. Tais conteúdos incluem os tradicionalmente empregados por políticas públicas e programas de educação sexual,

como a prevenção de ISTs e gravidez, mas os extrapolam, incorporando temáticas contextualizadas à realidade mais congruentes com a complexidade de suas vidas.

Apesar da relevância dos achados deste estudo, cabe destacar algumas limitações que identificamos ao analisar criticamente nosso processo de pesquisa. A caracterização dos(as) participantes poderia ter sido feita de forma mais ampla, possibilitando uma análise mais aprofundada dos discursos a partir dos marcadores de raça, classe, religiosidade, orientação sexual e outros que permitissem uma maior compreensão de como as relações de poder se articulam e influenciam na vivência da sexualidade. Esta limitação ainda pode ser contornada na etapa de implementação da ação educativa, considerando a heterogeneidade dos(as) participantes que permanecerem na pesquisa.

Outra importante limitação é a ausência de adolescentes nas etapas de produção das codificações e delineamento final da proposta de Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória. Inicialmente buscamos adolescentes auxiliares de pesquisa que pudessem integrar todas as etapas, inclusive participando do programa de iniciação científica para o ensino médio. Porém, diante de algumas dificuldades para cumprir os critérios do programa, problemas para compatibilizar as agendas da equipe pesquisadora com a extensa carga horária escolar do ensino médio integral e restrição temporal para a conclusão da pesquisa, tivemos de dar continuidade a esta sem a presença de representantes dos(as) adolescentes nestas etapas. Recomendamos que pesquisas futuras considerem tais limitações no momento de formulação do projeto, para que possam afastar previamente os obstáculos à participação integral dos(as) adolescentes.

Por se tratar de uma pesquisa participante em ambiente escolar, que visa desenvolver uma prática educativa, ressaltamos a necessidade de estimular o envolvimento de toda a comunidade escolar na busca por transformar uma realidade a partir da construção de novos conhecimentos e da vivência plena da sexualidade. Por esta razão, propusemos o envolvimento de pais, responsáveis, professores(as) e da comunidade em geral no delineamento da proposta educativa, buscando superar possíveis limitações que a ausência destes(as) possa ter provocado neste estudo.

Cumpre observar a limitação apontada pelos(as) adolescentes quanto à necessidade de consentimento de pais ou responsáveis para que pudessem colaborar com a pesquisa, fator que pode ter excluído indivíduos ainda mais vulneráveis do que os que participaram do estudo, restringindo um pouco a pluralidade de contextos e vivências a serem analisados e considerados na investigação temática. Recomendamos a ampliação

de estudos que consideram alternativas à exigência de consentimento parental, mantendo a salvaguarda dos(as) adolescentes.

Esta pesquisa permitiu constatar que a Educação em Sexualidade pretendida pelos(as) adolescentes é congruente com o referencial freireano e o da Educação Integral em Sexualidade, possibilitando integrá-los ao contexto em que esta população está imersa para, de modo colaborativo, delinear uma proposta de Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória. Frisamos que a EIS tem foco nos aspectos conceituais a serem abordados na ação educativa e que a pedagogia freireana pode subsidiar os aspectos pedagógicos e metodológicos para dar maior contextualização e criticidade, ampliando o potencial transformador desta ação.

A Educação em Sexualidade Crítica e Emancipatória deve se estabelecer como um processo amplo, contínuo e sustentável, que propicie a participação ativa dos(as) envolvidos(as) de forma compromissada com a escuta das necessidades, valores e interesses, em seu potencial crítico e transformador da realidade.

Propusemos aqui um processo educativo dialógico de tomada de consciência para vivenciar a sexualidade plenamente e de forma segura através da defesa e da garantia da cidadania de adolescentes. Isso pode e deve ser adaptado a cada contexto por instituições de ensino, equipes de saúde, movimentos de jovens e demais grupos e instituições que tenham compromisso com a transformação da realidade no sentido da humanização junto com a juventude.

REFERÊNCIAS

ALIANTE, G. et al. **Comportamento e práticas sexuais de adolescentes escolares da cidade do Recife**, Brasil. Ayvu: Revista de Psicologia, v. 8, p. 219-227, 2021.

ALMEIDA, R. A. A. S. et al. **Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez**. Rev Bras Enferm., v. 70, n. 5, p. 1087-94, 2017.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; DUARTE, C. S. **Adolescência e saúde coletiva: entre o risco e o protagonismo juvenil.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 11, p. 3296-3296, nov. 2015.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SERPELONI, F. **O tema da adolescência na saúde coletiva** – revisitando 25 anosde publicações. Ciencia e Saude Coletiva, v. 25, n. 12, p. 4831-4842, 2020.

ÁVILA, M. B. **Direitos sexuais e reprodutivos:desafios para as políticas de saúde**. Cad. Saúde Pública, v. 19, n. Sup. 2, p. S465-S469, 2003.

AYRES, J. R. C. M. et al. **Riscos, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde**. In: Tratado de saúde coletiva. Rio de Janeiro: Hucitec, Fiocruz, 2012. p. 375-417.

BACKES, D. S. et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** Mundo da Saude, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOUR, R. **Amostragem**. In: Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 85-101.

BARROS, S. A. L.; BARROS, D. L. **Uma Leitura Dos Recortes Espaciais Que Compõem O Idh-M**: O Caso dos Bairros das Graças e Boa Viagem no Recife. GEOgraphia, v. 23, n. 50, p. 1-20, 2021.

BEZERRA, E. P. et al. **Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. Supl1, p. 1563-1570, 2011.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Cadernos CEDES, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BORGES, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. **Desafios éticos na pesquisa com adolescentes: implicações da exigência do consentimento parental**. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 2, p. 43-57, 2017.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (ORGS. . (Eds.). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular , v. 6, n. jan./dez., p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. **Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro**. Brasil. Cad. Saúde Pública, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde., 2018.

BRASIL. **Saúde integral de adolescentes e jovens : orientações para a organização de serviços de saúde**. 1a. ed. ed. Braíslia: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas., 2010.

BRASIL. **Instrutivo PSE: Tecendo caminhos da intersetorialidade.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas., 2017.

BRASIL. **Cuidando de Adolescentes : orientações básicas para a saúde sexual e a saúde reprodutiva [recurso eletrônico]**. 2. ed. Braília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, v. 49, n. 27, p. 1-17, 2018b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente − Lei nº 8.069, de 13 de 1990**. Brasilia, Brasil: MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2019a.

BRASIL. Boletim Epidemiológico HIV / Aids | 2020. **Boletim Epidemiológico Especial**, v. 1, p. 68, 2020a.

BRASIL. Boletim Epidemiológico de Sífilis. **Boletim Epidemiológico Especial**, v. 6, n. 1, p. 42, 2020b.

BRASIL, S. DE V. EM S. | M. DA S. **Boletim Epidemiológico HIV / Aids / 2019**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019b. v. dez.

BRITO, I. et al. **Position Paper No. 2 Participatory Health Research A Guide to Ethical Principles and PracticeInternational Collaboration for Participatory Health Research.** Berlim: [s.n.].

BRITO, I. DA S. et al. **Desafios e Resultados da Pesquisa-Ação Participativa no Campo da Promoção da Saúde e da Enfermagem**. ESTREIADIALOGOS − Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, n. 2, p. 12-26, dez. 2017.

BUSS, P. M. et al. **Promoção da saúde e qualidade de vida : uma perspectiva histórica ao longo dos últimos 40 anos (1980-2020)**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, n. 12, p. 4723-4735, 2020.

CAMMAROTA, J.; FINE, M. Youth Participatory Action Research: **A Pedagogy for Transformational Resistance.** In: CAMMAROTA, J.; FINE, M. (Eds.). Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion. London & New York: Routledge, 2008. p. 1-11.

CAMPOS, H. M. **DIÁLOGOS COM ADOLESCENTES SOBRE RELAÇÕES AMOROSAS, CIDADANIA SEXUAL E DEMOCRACIA ÍNTIMA**: proposições para uma Educação em Saúde Emancipatória! [s.l.] FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ/UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2017.

CAMPOS, H. M. et al. **Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública:** intervenções educativas emancipatórias! Pesquisas e Práticas Psicossociais , v. 13, n. 3, p. e2437- undefined, 2018.

CARDONA-CARDONA, M. I. et al. **Programas de intervenção efetivos para a prevenção do HIV em adolescentes e jovens**: Uma revisão sistemática. Adolescencia

e Saude, v. 14, n. 4, p. 167-183, 2017.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social**. Cadernos de Saude Publica, v. 34, n. 3, 2018.

CARVALHO, J. B.; MELO, M. C. **A FAMÍLIA E OS PAPEIS DE GÊNERO NA ADOLESCÊNCIA**. Psicologia e Sociedade, v. 31, n. e168505, p. 1-15, 2019.

CAVALCANTE, E. B. T. **O conceito de adultocentrismo na história:** diálogos interdisciplinares. Fronteiras, v. 23, n. 42, p. 196-215, 15 dez. 2021.

CHANDRA-MOULI, V.; LANE, C.; WONG, S. **What does not work in adolescent sexual and reproductive health**: A review of evidence on interventions commonly accepted as best practices. Global Health Science and Practice, v. 3, n. 3, p. 333-340, 2015.

CHAVULA, M. P.; ZULU, J. M.; HURTIG, A. K. **Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low- and middle-income countries**: a systematic review. Reproductive Health, v. 19, n. 1, p. 1-25, 2022.

CONSTANTINE, N. A. et al. **Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students** : a cluster-randomized trial. BMC Public Health, v. 15, n. 293, p. 1-13, 2015.

CÓRDOVA POZO, K. et al. **Improving adolescent sexual and reproductive health in Latin America:** reflections from an International Congress. Reproductive Health, v. 12, n. 11, p. 1-7, 2015.

CROCKER, B. C. S. et al. **A positive approach to adolescent sexual health promotion:** a qualitative evaluation of key stakeholder perceptions of the Australian Positive Adolescent Sexual Health (PASH) Conference. **BMC Public Health**, v. 19, n. 681, p. 1-16, 2019.

CRUZ, L. M. **RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO, CRIME E PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM BAIRROS DO RECIFE**. [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

CRUZ, P. J. S. C. et al. **Educação Popular em Saúde: concepção para o agir crítico ante os desafios da década de 2020**. Rev. Ed. Popular, v. Edição Esp, p. 6-28, 2020.

CULLEN, O.; WALSH, C. A. **A Narrative Review of Ethical Issues in Participatory**

Research with Young People. Young, v. 28, n. 4, p. 363-386, 2020.

DEMARTINI, G. R. **ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL HUMANIZADORA**. [s.l.] Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2015.

DEMARTINI, G. R.; SILVA, A. F. G. **ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE: EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP**. Revista e-Curriculum, v. 14, n. 1, p. 56-81, 2016.

EREFEMPIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Referência de Ensino Fundamental e Ensino Médio Professora Inalda Spinelli**. Recife: [s.n.].

FACCHINI, R.; SÍVORI, H. **Conservadorismo, direitos, moralidades e violência:** situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, 2017.

FELISBINO-MENDES, M. S. et al. **Análise dos indicadores de saúde sexual e reprodutiva de adolescentes brasileiros, 2009, 2012 e 2015.** Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 21, n. Suppl 1, p. 1-14, 2018.

FLICKER, S.; GUTA, A. **Ethical Approaches to Adolescent Participation in Sexual Health Research**. Journal of Adolescent Health, v. 42, n. 1, p. 3-10, 2008a.

FLICKER, S.; GUTA, A. **Ethical Approaches to Adolescent Participation in Sexual Health Research.** Journal of Adolescent Health, v. 42, n. 1, p. 3-10, 2008b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação : ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 21

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011e.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011f.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 13

GARZÓN, A. M. M. **EDUCAÇÃO CRÍTICA LIBERTADORA PARA A SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE NA ESCOLA RURAL, NA COLÔMBIA E NO BRASIL**. [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019.

GOLDFARB, E. S.; LIEBERMAN, L. D. **Three Decades of Research** - The Case for Comprehensive Sexuality education.pdf. Journal of Adolescent Health, v. 68, p. 13-27, 2021.

GOMES, R.; COUTO, M. T.; DE KEIJZER, B. **Hombres, género y salud.** Salud Colectiva, v. 16, n. e2788, p. 1-4, 2020.

GONTIJO, D. T.; JUCÁ, A. L.; VIEIRA, S. G. **BrincanTO − Terapia Ocupacional na promoção de saúde com adolescentes**. Recife: [s.n.].

GONTIJO, D. T.; SANTIAGO, M. E.; CALHIEIROS, M. N. S. **Investigação temática freireana e produção do conhecimento- enviado**. REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA, p. 1-22, 2021.

GONZAGA, V. **Entra Apulso resiste à especulação imobiliária na zona nobre do Recife**. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2019/07/18/entra-apulso-resiste-a-especulacao-imobiliaria-na-zona-nobre-do-recife>. Acesso em: 4 jun. 2021.

GROSSMAN, E. **A construção do conceito de adolescência no Ocidente.** Adolescência & Saúde, v. 7, n. 3, p. 47-51, 2010.

HABERLAND, N. A. T**he case for addressing gender and power in sexuality and**

hiv education: A comprehensive review of evaluation studies. International Perspectives on Sexual and Reproductive Health, v. 41, n. 1, p. 31-42, 2015.

HABERLAND, N. A.; MCCARTHY, K. J.; BRADY, M. **A Systematic Review of Adolescent Girl Program Implementation in Low- and Middle-Income Countries**: Evidence Gaps and Insights. Journal of Adolescent Health, v. 63, n. 1, p. 18-31, 2018.

HABERLAND, N.; ROGOW, D. **Sexuality education:** Emerging trends in evidence and practice. Journal of Adolescent Health, v. 56, n. 1, p. S15-S21, 2015.

HAWES, C. **In Their Own Words: Female Adolescent Empowerment Through Participation in Participatory Action Research for Sexual Health**: A Qualitative Meta-Synthesis of YPAR Empowerment Outcomes . Journal of Nursing & Healthcare, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2020.

HEILBORN, M. L. **Entre as tramas da sexualidade brasileira**. Estudos Feministas, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2006.

HEREDIA, H. L.; ARTMANN, E. **DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DAS/OS ADOLESCENTES:** DISCURSOS DE USUÁRIAS/OS E PROFISSIONAIS DE SAÚDE. New Trends in Qualitative Research , v. 3, p. 691-706, 9 jul. 2020.

IPPF. **Inside and Out: Comprehensive Sexuality Education (CSE) Assessment Tool**. Disponível em: <https://www.ippf.org/resource/inside-and-out-comprehensive-sexuality-education-cse-assessment-tool>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ISR. **Instituto Shopping Recife**. Disponível em: <https://www.shoppingrecife.com.br/isr/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

JAGER, M. E. et al. **ÉTICA EM PESQUISA COM ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL.** Revista Psicologia em Foco, v. 5, n. 5, p. 134-149, 19 dez. 2013.

JUCÁ, A. L.; GONTIJO, D. T.; VIEIRA, S. G. **Kit Brincanto: Jogos E Promoção De Saúde Sexual E Reprodutiva Na Juventude**. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/kit-brincanto-jogos-e-promocao-de-saude-sexual-e-reprodutiva-na-juventude>. Acesso em: 13 abr. 2020.

JUCÁ, A. L.; GONTIJO, D. T.; VIEIRA, S. G. **Contribuições Freireanas para ações de Educação em saúde sexual e reprodutiva com adolescentes.** Revista Interritórios, v. 7, n. 14, p. 101-130, 2021.

KEOGH, S. C. et al. **Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries**. Sex Education, v. 21, n. 4, p. 432-449, 2021.

KINGHORN, A. et al. **Defining adolescence:** priorities from a global health perspective. **The Lancet child and Adolescent Health**, v. 2, n. 5, p. e10, 2018.

KIRBY, D. B.; LARIS, B. A.; ROLLERI, L. A. **Sex and HIV Education Programs:** Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. Journal of Adolescent Health, v. 40, n. 3, p. 206-217, 2007.

KIRBY, D.; LARIS, B. A.; ROLLERI, L. **Impact of Sex and HIV Education Programs on Sexual Behaviors of Youth in Developing and Developed Countries**. [s.l: s.n.].

LEE, L. et al. **The status of adolescent medicine:** Building a global adolescent workforce. Int J Adolesc Med Health, v. 28, n. 3, p. 233-243, 2016.

LIU, C. et al. **The Effects of Requiring Parental Consent for Research on Adolescents**' Risk Behaviors: A Meta-analysis. Journal of Adolescent Health, v. 61, n. 1, p. 45-52, 1 jul. 2017.

LOPEZ, S. B.; MOREIRA, M. C. N. **Políticas Nacionais de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens e à Saúde do Homem:** interlocuções políticas e masculinidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 3, p. 743-752, 2013a.

LOPEZ, S. B.; MOREIRA, M. C. N. **Quando uma proposição não se converte em política?**: O caso da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens - PNAISAJ. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 4, p. 1179-1186, 2013b.

LOURO, G. L. **O CORPO EDUCADO: PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE**. 2. ed ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALORNI, A. et al. **Facilitating youth participatory action research (YPAR):** A scoping review of relational practice in U.S. Youth development & out-of-school time projects. Children and Youth Services Review, v. 136, p. 1-19, 1 maio 2022.

MALTA, D. C. et al. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS):** Capítulos de uma caminhada ainda em construção. Ciencia e Saude Coletiva, v. 21, n. 6, p. 1683-1694, 2016.

MALTA, D. C. **Crianças e Adolescentes, políticas de austeridade e os compromissos da Agenda 2030**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 24, n. 2, p. 348-348, fev. 2019.

MASON-JONES, A. J. et al. **School-based interventions for preventing HIV, sexually transmitted infections, and pregnancy in adolescents.** Cochrane Database of Systematic Reviews, v. 2016, n. 11, 2016.

MAYORGA, C. **IDENTIDADES E ADOLESCÊNCIAS:** UMA DESCONSTRUÇÃO IDENTITIES AND ADOLESCENCES: A DECONSTRUCTION. Pesquisas e Práticas Psicossociais**,** v. 1, n. 1, p. 1-20, jun. 2006.

MCDONAGH, J. E. **The age of adolescence… and young adulthood.** The age of adolescence. The Lancet Child & Adolescent Health, v. 2, n. April, p. e6, 2018.

MEDRADO, B.; LYRA, J.; AZEVEDO, M. **"Eu Não Sou Só Próstata, Eu Sou um Homem!" Por uma política pública de saúde transformadora da ordem de gênero.** In: GOMES, R. (Ed.). Saúde do homem em debate. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 39-74.

MONTEIRO, R. J. S. et al. **DECIDIX: encontro da pedagogia Paulo Freire com os seriousgames no campo da educação em saúde com adolescentes.** Ciencia e Saude Coletiva, v. 23, n. 9, p. 2951-2962, 1 set. 2018.

MORAES, S. P. DE; VITALLE, M. S. DE S. **Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência:** interações ONU-Brasil Sexual and reproductive rights during adolescence: UN-Brazil interactions. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 8, p. 2523-2531, 2015.

MORAES, S. P. DE; VITALLE, M. S. DE S. **Educação em saúde e direitos sexuais e reprodutivos na adolescência**. Maringá: Uniedusul Editora, 2021.

MOROSINI, M. V.; FONSECA, A. F.; PEREIRA, I. B. **Educação em Saúde.** In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Eds.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 155-162.

NASCIMENTO, D. E. M. DO et al. **Sexualidade na adolescência:** uma viagem para além do coito. Rev Recien, v. 12, n. 37, p. 287-292, 2022.

OLIVEIRA-CAMPOS, M. et al. **Comportamento sexual em adolescentes Brasileiros, Pesquisa nacional de Saúde do Escolar** (PeNSE 2012). Revista Brasileira de

Epidemiologia, v. 17, n. SUPPL. 1, p. 116-130, 2014.

OLIVEIRA, M. A. .; EGRY, E. Y. **A adolescencia como um construto social**. Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. S. Paulo, v. 7, n. 2, p. 20-27, 1997.

ONU. **Resumo do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Nova Iorque: FNUAP, 1995.

OPAS; BRASIL. **Saúde e sexualidade de adolescentes**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Ministério da Saúde, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde Sexual, Direitos Humanos e a Lei**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

OVIEDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. **O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biosocial.** Interface: Communication, Health, Education, v. 19, n. 53, p. 237-249, 2015.

PAIVA, V.; ANTUNES, M. C.; SANCHEZ, M. N. **O direito à prevenção da Aids em tempos de retrocesso: religiosidade e sexualidade na escola.** Interface − Comunicação, Saúde, Educação, v. 24, p. 1–17, 25 nov. 2019.

PALMA, Y. A. et al. **Parâmetros curriculares nacionais:** Um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. Temas em Psicologia, v. 23, n. 3, p. 727-738, 1 set. 2015.

PATTON, G. C. et al. **Global patterns of mortality in young people:** a systematic analysis of population health data. The Lancet, v. 374, n. 9693, p. 881-892, 2009.

PATTON, G. C. et al. **Our future:** a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. The Lancet, v. 387, n. 10036, p. 2423-2478, 2016.

PAULA, P. S. R. DE. **Sexualidade, saúde sexual e poder disciplinar no espaço escolar**. Educação & Linguagem, v. 22, n. 2, p. 127-147, 2019.

PAULO, F. D. S.; BRANDÃO, C. R. **PESQUISA PARTICIPANTE E A EDUCAÇÃO POPULAR:** luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. Revista Panorâmica On-Line, v. 24, p. 256-268, 2018.

PEDROSA, J. I. DOS S. **A Política Nacional de Educação Popular em Saúde em debate**: (re) conhecendo saberes e lutas para a produção da Saúde Coletiva. Interface − Comunicação, Saúde, Educação, v. 25, n. e200190, p. 15, 2021.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. **Educação e promoção da saúde:** uma retrospectiva histórica. O Mundo da Saúde, v. 31, n. 3, p. 320-328, 2007.

POUND, P. et al. **What is best practice in sex and relationship education?** A synthesis of evidence, including stakeholders' views. BMJ Open, v. 7, n. e014791, p. 1-12, 2017.

PROBST, M.; KRAEME, C. **GÊNERO, AFETIVIDADE E SEXUALIDADE: O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO VALE DO ITAJAÍ (SC) SOBRE ISSO?** Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1962/2504>. Acesso em: 26 jan. 2023.

QUAPPER, C. D. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil.** Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, set. 2015.

QUEMELO, P. R. V. et al. **Literacia em saúde: Tradução e validação de instrumento para pesquisa em promoção da saúde no Brasil**. Cadernos de Saude Publica, v. 33, n. 2, p. 1–15, 2017.

RAPOSO, C. **A Política de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e Jovem:** uma perspectiva de garantia de direito à saúde? Revista Em Pauta, v. 0, n. 23, p. 117-138, 2009.

REIS, A. A. C.; MALTA, D. C.; FURTADO, L. A. C. **Desafios para as políticas públicas voltadas à adolescência e juventude a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Ciencia e Saude Coletiva, v. 23, n. 9, p. 2879-2890, 2018.

RESSEL, L. B. et al. **A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE DE MULHERES ADOLESCENTES.** Esc Anna Nery (impr.), v. 15, n. 2, p. 245-250, 2011.

SANTOS, D. DE O. et al. **Vulnerabilidade de adolescentes em pesquisa e prática clínica.** Revista Bioética, v. 25, n. 1, p. 72-81, abr. 2017.

SAUL, A.; GIOVEDI, V. M. **A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE COMO REFERÊNCIA TEÓRICOMETODOLÓGICA PARA PESQUISAR E DESENVOLVER A FORMAÇÃO DOCENTE.** Revista e-Curriculum, v. 4, n. 1, p. 211-233, 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. **UMA TRAMA CONCEITUAL CENTRADA NO CURRÍCULO INSPIRADA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** Revista e-Curriculum, v. 16, n. 4, 18 dez. 2018.

SAUL, A.; SAUL, A. M. **A Metodologia Da Investigação Temática:** Elementos Político-Epistemológicos De Uma Práxis De Pesquisa Crítico-Emancipatória. Revista e-Curriculum, v. 15, n. 2, p. 429-454, 2017.

SAWYER, S. M. et al. **The age of adolescence.** The Lancet Child and Adolescent Health, v. 2, n. 3, p. 223-228, 2018.

SCHAEFER, R. et al. **Políticas de Saúde de adolescentes e jovens no contexto luso-brasileiro : especificidades e aproximações.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, n. 9, p. 2849-2858, 2018.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M. **Adolescência através dos séculos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, C. M. DA C. et al. **Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 15, n. 5, p. 2539-2550, 2010.

SILVA, M. A. I. et al. **Vulnerabilidade na saúde do adolescente:** Questões contemporâneas. Ciencia e Saude Coletiva, v. 19, n. 2, p. 619-627, 2014.

SMYL, E. DE B. O. **MANDA NUDES, BEBÊ: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA PRÁTICA DO SEXTING ENTRE ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR**. Curitiba: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2020.

SØRENSEN, K. et al. **Health literacy and public health:** A systematic review and integration of definitions and models. BMC Public Health, v. 12, n. 80, p. 13, 2012.

STRECK, D. R. **Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 20, n. 58, p. 537-547, 1 mar. 2016.

TAQUETTE, S. R. **Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência.** Adolesc. Saude,

v. 10, n. supl01, p. 72-77, abr. 2013.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 3, p. 77-796, 2009.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro : tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências**. 2. ed. [s.l.] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2019.

UNESCO. **Sexuality Education Review and Assessment Tool (SERAT)**. Disponível em: <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/sexuality-education-review-and-assessment-tool-serat>. Acesso em: 15 mai. 2021.

UNFPA. **Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad : Un enfoque basado en los derechos humanos y género**. [s.l: s.n.].

UNFPA. **The Evaluation of Comprehensive Sexuality Education Programmes: A Focus on the Gender and Empowerment Outcomes**. New York: United Nations Population Fund, 2015.

VANWESENBEECK, I. et al. **Not by CSE alone… Furthering reflections on international cooperation in sex education**. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1530650, v. 19, n. 3, p. 297-312, 11 out. 2018.

VASCONCELOS, E. M.; VASCONCELOS, M. O. D.; SILVA, M. O. DA. **A contribuição da Educação Popular Para Areorientação das Práticas E da Política de saúdeno Brasil.** Revista da FAEEBA − Educação e Contemporaneidade, v. 24, n. 43, p. 89-106, 2015.

VENKATACHALAM, D. et al. **'Marginalizing' health**: employing an equity and intersectionality frame. Saúde em Debate, v. 44, n. spe1, p. 109-119, 17 ago. 2020.

VIDAL, E. I.; RIBEIRO, P. R. M. **Algumas reflexões sobre relacionamentos afetivos e relações sexuais na adolescência**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 20, n. 2, p. 519-532, 2008.

WHITTINGTON, E. **Co-producing and navigating consent in participatory**

research with young people. Journal of Children's Services, v. 14, n. 3, p. 205-216, jan. 2019.

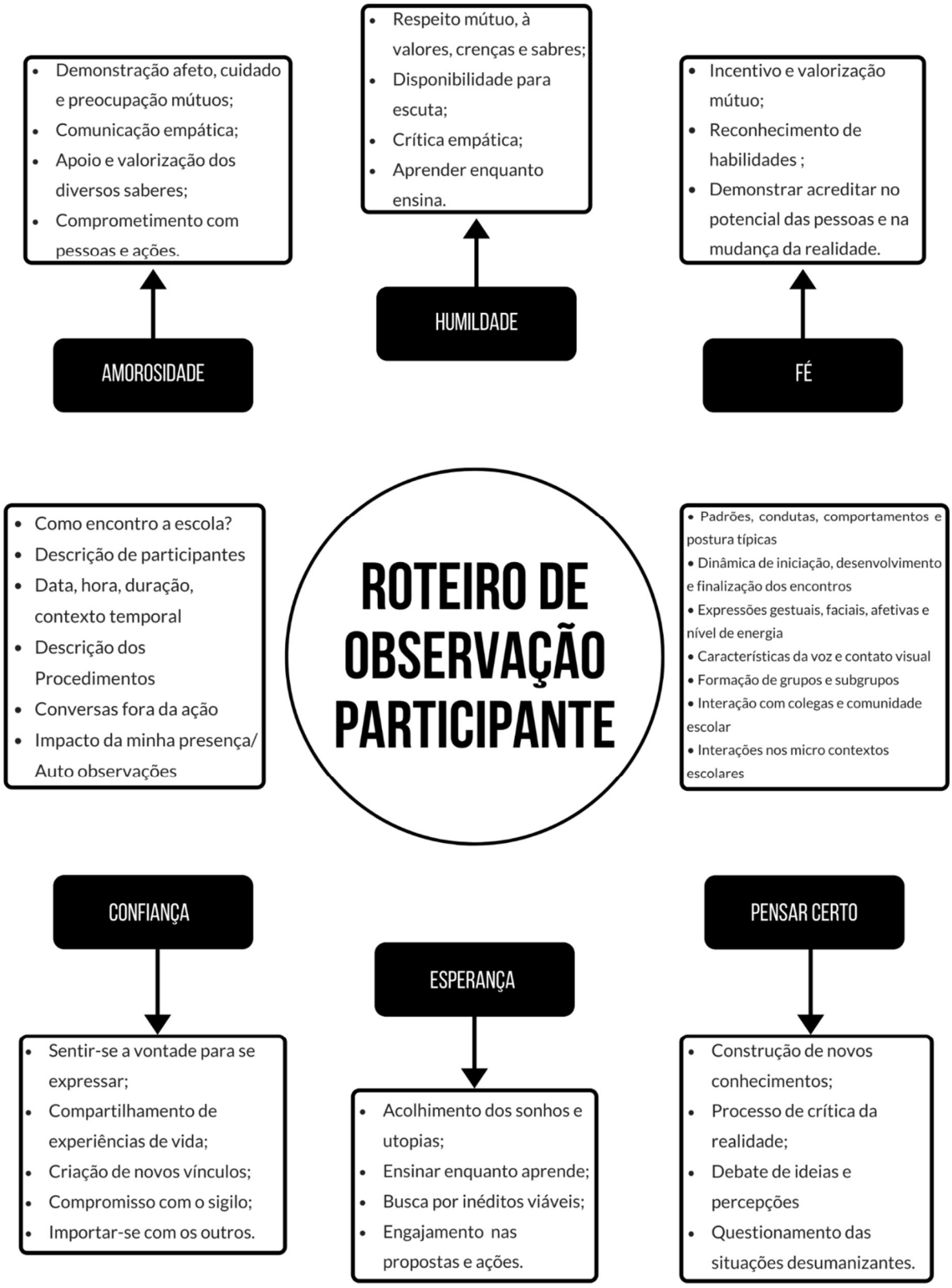
WHO. **Shanghai declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development**. Ninth Global Conference on Health Promotion. **Anais**...Shanghai: World Health Organization, 2016

WHO. **Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!): guidance to support country implementation.** Geneva: World Health Organization, 2017.

WHO, W. H. O. **Guidance on ethical considerations in planning and reviewing research studies on sexual and reproductive health in adolescents**. Geneva: [s.n.]. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/273792/9789241508414-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 jan. 2023.

WRIGHT, M. T. et al. **Position Paper 1: What is Participatory Health Research?International Collaboration for Participatory Health Research.** Berlim: [s.n.].

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



APÊNDICE B − ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES

- Preparação do ambiente em roda (quando possível – sala de informática não permite)
- Dinâmica de apresentação e integração
- Distribuir crachás e estabelecer codinomes
- Dinâmica de apresentação da proposta do dia, pactuações e assinatura do TALE
- Caracterização dos/das participantes (nome, codinome, idade, gênero, tempo na escola pesquisada)

QUESTÕES NORTEADORAS

1) **ADOLESCÊNCIA**
   a. **Quando você percebeu que era adolescente?**
      Caixa de Mensagens https://www.menti.com/jsd3xmspb9
   b. **Escreva palavras que representam a adolescência**
      Nuvem de palavras https://www.menti.com/jsd3xmspb9
   c. **Quais os principais desafios que adolescentes enfrentam?**
      Explorar a partir dos recursos anteriores

2) **Saúde na Adolescência**
   Duas verdades e uma mentira sobre saúde na adolescência (Caixa de Mensagens https://www.menti.com/uae5j15af1)
   a. **E quais os principais desafios relacionados à saúde na Adolescência?**
   b. **Explorar as questões ligadas à sexualidade que surgirem ou questionar diretamente em relação à saúde sexual e saúde reprodutiva;**

2) **Vivências a respeito de Sexualidade**
   Explorar a partir dos recursos anteriores
   a. **Como vocês fazem para resolver suas curiosidades, dúvidas e medos referentes à estas questões?**
   b. **Quem conversou com vocês, pela primeira vez, sobre estas questões?**
   a. **Com quem vocês se sentem mais à vontade para falar desse assunto?**
   b. **Como esses assuntos são abordados na família de vocês? E com outras pessoas ou espaços? (amigos, escola serviço de saúde, outros que aparecerem nas anteriores)**

3) **Significados de Sexualidade**
   a. **O que lhe vem à cabeça quando ouve falar em Sexualidade?**
      Nuvem de palavras
   b. **A partir dessas palavras podemos pensar em um conceito de sexualidade?**
   c. **Acham que seus pais e professores compreendem dessa forma? Como eles/elas compreendem?**

- Gostariam de pontuar ou acrescentar alguma coisa mais?

-Agradecimentos.

APÊNDICE C − TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS
PROGAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para responsável legal pelo (a) menor de 18 anos)

Pedimos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) [ou menor que está sob sua responsabilidade] _____ para participar, como voluntário (a), da pesquisa O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adriana Lobo Jucá (Endereço: Rua Ernesto de Paula Santos, 1342, Boa Viagem, Recife - PE - CEP: 51021-330 | telefone de contato: 9.8200-8098, e-mail adriana.juca@ufpe.br). Também participa desta pesquisa a pesquisadora Rosana Juliet Silva Monteiro (*e-mail*: julietmonteiroto@gmail.com), telefones: (9.8822-7940) e está sob a orientação de: Daniela Tavares Gontijo, telefone: 9.9701-7096 *e-mail* daniela.gontijo@ufpe.br. Caso este Termo de Consentimento contenha informações ou palavras que você não consiga entender, fique à vontade para tirar as dúvidas com a pessoa que está lhe pedindo para assinar e apenas no final, quando tiver entendido tudo, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine no final deste documento, que está em duas vias, uma via será entregue a você e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Recomendamos que você guarde esse documento para manter os contatos das pesquisadoras para esclarecimentos ou para informar sua desistência de participar da pesquisa.

Caso não concorde, não haverá nenhum prejuízo nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a adolescente que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade. Se o/a Sr./Sra concordar o(a) seu/sua filho(a) também será consultado se deseja participar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta educativa em sexualidade, que será desenvolvida na Escola Estadual Professora Inalda Spinelli com adolescentes do 1º ano do ensino médio. A proposta educativa vai seguir as ideias de Paulo Freire, que é um educador brasileiro e considera que o diálogo é necessário para a educação. A pesquisa tem a participação direta dos/das adolescentes na elaboração, realização e avaliação da proposta educativa e deve acontecer durante o ano de 2022, sem atrapalhar as aulas e tem o apoio da escola. Durante os encontros da pesquisa, as conversas poderão ser gravadas em aparelho eletrônico e o grupo fotografado ou filmado. As filmagens só serão feitas em momentos que a equipe pesquisadora perceba ser necessário para não perder informações essenciais para pesquisa. A filmagem e fotografias serão arquivadas sob a responsabilidade da pesquisadora. Para preservar os/as adolescentes participantes, será garantido o anonimato, ou seja, não será divulgado o nome e imagens do/da adolescente ou qualquer informação que possa identifica-lo (a). Apenas a equipe da pesquisa vai ver as filmagens e fotografias.

ETAPAS DA PESQUISA: a pesquisa vai acontecer em quatro momentos

1º momento: todos os alunos do 1º ano do ensino médio, que quiserem fazer parte da pesquisa, participarão de um grupo com mais ou menos 1 hora e meia, onde serão feitas perguntas para conhecer a realidade do(as) adolescentes e o que pensam sobre Saúde na Adolescência, Sexualidade, Direitos Sexuais e Reprodutivos e Educação em Saúde Sexual e Reprodutiva na escola.

2º e 3º momento: Participarão no máximo 15 adolescentes, que quiserem se envolver mais profundamente na pesquisa para pensar, estudar e refletir sobre a realidade deles, e depois montar a proposta educativa. Essa participação acontecerá como atividade complementar as aulas, 1 vez por semana durante 1 hora e meia.

4º momento: Participam todos os alunos do 1º ano do ensino médio que quiserem fazer parte das ações educativas planejadas e desenvolvidas por seus colegas e pelas pesquisadoras. Também são atividades complementares que não prejudicam as aulas dos alunos.

RISCO: esta pesquisa pode apresentar riscos aos/às participantes, podendo gerar constrangimento (vergonha) em alguns momentos, ao discutir os temas, por falar diante de outras pessoas de experiência pessoais, de ter a identificação dos participantes reveladas através das fotografias e filmagens das intervenções, se essas forem vistas por outras pessoas. Esses riscos serão diminuídos através de acordos para que todos os participantes concordem em manter o respeito e compromisso de não divulgar o nome, imagem ou qualquer informação que possa identificar ou constranger outro participante. A identificação dos/das participantes, quando for necessária, será feita com o uso de pseudônimos (nomes inventados) ou códigos com letras ou números.

BENEFÍCIOS INDIRETOS: A participar nesta pesquisa pode ajudar seu/sua filho(a) a falar juntamente com seus colegas sobre temas relacionados a sexualidade e seus direitos, assuntos importantes e presentes na vida dos/das adolescentes. Na pesquisa seu/sua filho(a) pode falar sua opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas, compartilhar curiosidades, construir novos conhecimentos, atitudes e valores que sejam bons para a sua saúde. O Programa de Educação em Sexualidade será feito de acordo como os interesses, dúvidas e necessidades dos/das adolescentes. Como a equipe de pesquisa também é parte da equipe de saúde que já trabalha nessa escola, se for identificado que os/as adolescentes precisam de encaminhamento para situações que tragam problemas para saúde e bem estar deles, o encaminhamento adequado será feito. Consideramos ainda a produção e multiplicação dos novos conhecimentos construídos para outros alunos e comunidade em geral e a construção de uma proposta educativa que pode ser utilizada por outros profissionais de saúde e professores após ser avaliada como benefícios.

BENEFÍCIOS DIRETOS: O grupo de adolescentes que participar do momento 2 e 3 de planejamento da proposta educativa, receberá declaração de participação e a quantidade de horas servirá para comprovar atividade complementar e esse tempo vai ser colocado no histórico escolar.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/das voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a participação do/da voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (registros escritos, gravações, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado pelo período de mínimo de cinco anos. Depois serão apagadas ou descartadas sem que seja possível identificar quem participou.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

Assinatura da pesquisadora _____

Consentimento do responsável para a participação do/a voluntário(a)

Eu, _____, CPF_____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o que acontecerá durante a pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios pela participação dele/dela. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção das atividades escolares) para mim ou para o/a menor em questão.

Recife, __/__/____ Assinatura do/da responsável:_____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

APÊNDICE D − TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS
PROGAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você _____ (nome completo), após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário(a) da pesquisa: O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adriana Lobo Jucá (Endereço: Rua Ernesto de Paula Santos, 1342, Boa Viagem, Recife - PE - CEP: 51021-330 | telefone de contato: 9.8200-8098, e-mail adriana.juca@ufpe.br). Também participa desta pesquisa a pesquisadora Rosana Juliet Silva Monteiro (*e-mail*: julietmonteiroto@gmail.com), telefones: (9.8822-7940) e está sob a orientação de: Daniela Tavares Gontijo, telefone: 9.9701-7096 *e-mail* daniela.gontijo@ufpe.br. Caso este Termo de Assentimento tenha informações ou palavras que você não entenda, fique à vontade para tirar as dúvidas com a pesquisadora e apenas no final, quando tiver entendido tudo e se concordar com a realização do estudo pedimos que assine as folhas e o final deste documento, que está em duas vias, uma via será entregue você para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida a qualquer momento e estará livre para decidir participar ou não. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta educativa em sexualidade, que será desenvolvida na Escola Estadual Professora Inalda Spinelli com adolescentes do 1º ano do ensino médio. A proposta educativa vai seguir as ideias de Paulo Freire, que é um educador brasileiro e considera que o diálogo é necessário para a educação. A pesquisa conta com a sua participação direta na elaboração, realização e avaliação da proposta educativa e deve acontecer durante o ano de 2022, sem atrapalhar suas aulas e tem o apoio da escola. Durante os encontros da pesquisa, as conversas poderão ser gravadas em aparelho eletrônico e o grupo fotografado ou filmado. As filmagens só serão feitas em momentos que a equipe pesquisadora perceba ser necessário para não perder informações essenciais para pesquisa. As filmagens e fotografias serão arquivadas sob responsabilidade da pesquisadora. Para preservar você e seus/suas colegas participantes, será garantido o anonimato, ou seja, não será divulgado seu nome e imagens ou qualquer informação que possa identifica-lo(a). Apenas a equipe da pesquisa vai ver as filmagens e fotografias.

ETAPAS DA PESQUISA: a pesquisa vai acontecer em 4 momentos

1º momento: todos os alunos do 1º ano do ensino médio, que quiserem fazer parte da pesquisa, participarão de um grupo com mais ou menos 1 hora e meia, onde serão feitas perguntas para conhecer a realidade de vocês e o que vocês pensam sobre Saúde na Adolescência, Sexualidade, Direitos Sexuais e Reprodutivos e Educação em Saúde Sexual e Reprodutiva na escola.

2º e 3º momento: Participarão no máximo 15 adolescentes, que quiserem se envolver mais profundamente na pesquisa para pensar, estudar e refletir sobre a realidade de vocês, e depois montar a proposta educativa. Essa participação acontecerá como atividade complementar às aulas, 1 vez por semana durante 1 hora e meia.

4º momento: Participam todos os alunos do 1º ano do ensino médio que quiserem fazer parte das ações educativas planejadas e desenvolvidas por seus colegas e pelas pesquisadoras. Também são atividades complementares que não prejudicam as suas aulas.

RISCO: esta pesquisa pode apresentar riscos aos/às participantes, podendo gerar constrangimento (vergonha) em alguns momentos, ao discutir os temas, por falar diante de outras pessoas de experiência pessoais, de ter a identificação dos participantes reveladas através das fotografias e filmagens das

intervenções, se essas forem vistas por outras pessoas. Esses riscos serão diminuídos através de acordos para que todos os participantes concordem em manter o respeito e compromisso de não divulgar o nome, imagem ou qualquer informação que possa identificar ou constranger outro participante. A identificação dos/das participantes, quando for necessária, será feita com o uso de pseudônimos (nomes inventados) ou códigos com letras ou números.

BENEFÍCIOS INDIRETOS: participar desta pesquisa pode lhe ajudar a falar juntamente com seus colegas sobre temas relacionados a sexualidade e seus direitos, assuntos importantes e presentes na vida de vocês. Durante a pesquisa você pode falar sua opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas, compartilhar curiosidades, construir novos conhecimentos, atitudes e valores que sejam bons para a sua saúde. O Programa de Educação em Sexualidade será feito de acordo como os interesses, dúvidas e necessidades de vocês. Como a equipe de pesquisa também é parte da equipe de saúde que já trabalha nessa escola, se for identificado que você ou seus colegas precisam de encaminhamento para situações que tragam problemas para saúde e bem-estar de vocês, o encaminhamento adequado será feito. Consideramos ainda a produção e multiplicação dos novos conhecimentos construídos para outros alunos e comunidade em geral e a construção de uma proposta educativa que pode ser utilizada por outros profissionais de saúde e professores após ser avaliada como benefícios.

BENEFÍCIOS DIRETOS: O grupo de adolescentes que participar do momento 2 e 3 de planejamento da proposta educativa, receberá declaração de participação e a quantidade de horas servirá para comprovar atividade complementar e esse tempo vai ser colocado no histórico escolar.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/das voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a participação do/da voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (registros escritos, gravações, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos. Depois serão apagadas ou descartadas sem que seja possível identificar quem participou.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

Assinatura da pesquisadora _____

Assentimento do/da menor de idade em participar como Voluntário(a)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR, como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o estudo, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Recife, __/__/____ Assinatura do/da Adolescente_____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sore a pesquisa e aceite do/da voluntário(a) em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Assinatura:

Nome: Assinatura:

APÊNDICE E − TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIORES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS
PROGAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar, como voluntário(a), da pesquisa O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adriana Lobo Jucá (Endereço: Rua Ernesto de Paula Santos, 1342, Boa Viagem, Recife - PE - CEP: 51021-330 | telefone de contato: 9.8200-8098, e-mail adriana.juca@ufpe.br). Também participa desta pesquisa a pesquisadora Rosana Juliet Silva Monteiro (*e-mail:* julietmonteiroto@gmail.com), telefones: (9.8822-7940) e está sob a orientação de: Daniela Tavares Gontijo, telefone: 9.9701-7096 *e-mail* daniela.gontijo@ufpe.br. Caso este Termo de Consentimento contenha informações ou palavras que você não consiga entender, fique à vontade para tirar as dúvidas com a pessoa que está lhe pedindo para assinar e apenas no final, quando tiver entendido tudo, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine no final deste documento, que está em duas vias, uma via será entregue a você e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Recomendamos que você guarde esse documento para manter os contatos das pesquisadoras para esclarecimentos ou para informar sua desistência de participar da pesquisa.

Caso não concorde, não haverá penalização para você, bem como será possível ao/à Sr./Sra retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta educativa em sexualidade, que será desenvolvida na Escola Estadual Professora Inalda Spinelli com adolescentes do 1º ano do ensino médio. A proposta educativa vai seguir as ideias de Paulo Freire, que é um educador brasileiro e considera que o diálogo é necessário para a educação. A pesquisa tem a participação direta dos/das adolescentes na elaboração, realização e avaliação da proposta educativa e deve acontecer durante o ano de 2022, sem atrapalhar as aulas e tem o apoio da escola. Durante os encontros da pesquisa, as conversas poderão ser gravadas em aparelho eletrônico e o grupo fotografado ou filmado. As filmagens só serão feitas em momentos que a equipe pesquisadora perceba ser necessário para não perder informações essenciais para pesquisa. A filmagem e fotografias serão arquivadas sob responsabilidade da pesquisadora. Para preservar os/as adolescentes participantes, será garantido o anonimato, ou seja, não será divulgado o nome e imagens do/da adolescente ou qualquer informação que possa identifica-lo (a). Apenas a equipe da pesquisa vai ver as filmagens e fotografias.

Sua participação será em um grupo de mais ou menos 1 hora e meia onde serão feitos questionamentos que possibilite conhecer sua realidade e o que pensa sobre Saúde na Adolescência, Sexualidade, Direitos Sexuais e Reprodutivos de adolescentes e Educação em Saúde Sexual e Reprodutiva na escola.

RISCO: esta pesquisa pode apresentar riscos aos/às participantes, podendo gerar constrangimento (vergonha) em alguns momentos, ao discutir os temas, por falar diante de outras pessoas de experiência pessoais, de ter a identificação dos participantes reveladas através das fotografias e filmagens das intervenções, se essas forem vistas por outras pessoas. Esses riscos serão diminuídos através de acordos para que todos os participantes concordem em manter o respeito e compromisso de não divulgar o nome, imagem ou qualquer informação que possa identificar ou constranger outro participante. A identificação dos/das participantes, quando for necessária, será feita com o uso de pseudônimos (nomes inventados) ou códigos com letras ou números.

BENEFÍCIOS INDIRETOS: Participar desta pesquisa pode lhe ajuda a falar juntamente com os outros participantes sobre temas relacionados a sexualidade e seus direitos. Você pode expor sua opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas, compartilhar curiosidades, construir novos conhecimentos, além de colaborar com desenvolvimento de um programa de Educação em Sexualidade que seja significativo e centrado nas demanda e necessidades dos/das adolescentes. Como a equipe de pesquisa também é parte da equipe de saúde deste território, caso sejam identificadas situações e agravos que possam comprometer sua saúde e bem-estar os encaminhamento necessários serão realizados. A Multiplicação dos novos conhecimentos construídos para outros alunos e comunidade em geral e a construção de uma proposta educativa que pode ser replicada pelos profissionais de saúde e professores após ser avaliada também são benefícios indiretos pra comunidade geral.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/das voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a participação do/da voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (registros escritos, gravações, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos. Depois serão apagadas ou descartadas sem que seja possível identificar quem participou.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

Assinatura da pesquisadora

Consentimento para a participação como voluntário(a)

Eu, _____, CPF_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, __/__/____

Assinatura do/da voluntário:

_____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Assinatura:
Nome: Assinatura:

APÊNDICE F – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 1ª CODIFICAÇÃO

1. **Dinâmica**: Internet *vs* Realidade
2. **Objetivos**: Problematizar os padrões estabelecidos pela sociedade e as opressões que se estabelecem nos ambientes virtual e real a partir de diversas relações de poder (raça, gênero, idade e classe)
3. **Materiais**: Imagens do Google Imagens, gravadores.
4. **Procedimentos/Roteiro de Descodificação**:

- Preparação do ambiente em roda (quando possível)
- Retomar a pesquisa, seus objetivos e explicação da proposta do momento atual
- Distribuir crachás
- Retomar pactuações
- Iniciar a gravação
- Distribuir a primeira imagem ao grupo

- Iniciar a problematização:

- O que é que vocês estão vendo nessa foto?
- Que diferenças vocês identificam?
- Aprofundar as percepções que aparecerem
- Aprofundar os padrões que aparecerem
- O que vocês acham dessa situação?
- E com meninos acontece isso também?

- Que tipos de julgamentos aparecem na internet e na vida real?
- Todo mundo é julgado da mesma forma?
- O que a maioria das pessoas posta e como são os julgamentos? Mostram a mesma coisa na vida real?
- Quem normalmente faz os julgamentos?
- Quais as pessoas que são mais julgadas e pelo quê? (Aprofundar quanto a gêneros, raças, classe e idade caso não apareçam todos)
- Vocês se mostram como são na internet ou fazem mudanças? Quais?
- Já viveram esses julgamentos que falaram?
- Como isso afeta as pessoas?
- Por que vocês acham que isso acontece?
- Que consequências isso traz?
- Como vocês lidam/ protegem dessa situação?
- Quais soluções podemos pensar para evitar que isso aconteça?
- O que podemos fazer para mudar essa situação?
- Qual nosso papel nessa mudança?
- Como podemos agir aqui na nossa escola para resolver esse problema?

APÊNDICE G – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 2ª CODIFICAÇÃO

1. **Dinâmica**: Comente o Print
2. **Objetivos**: Refletir sobre as relações com pais e familiares a partir das vulnerabilidades ligadas à sexualidade. Problematizar como superar os desafios ligados ao pouco diálogo sobre as questões ligadas à sexualidade.
3. **Materiais**: Imagens do Google Imagens, gravadores, materiais de papelaria.
4. **Procedimentos/Roteiro de Descodificação**:

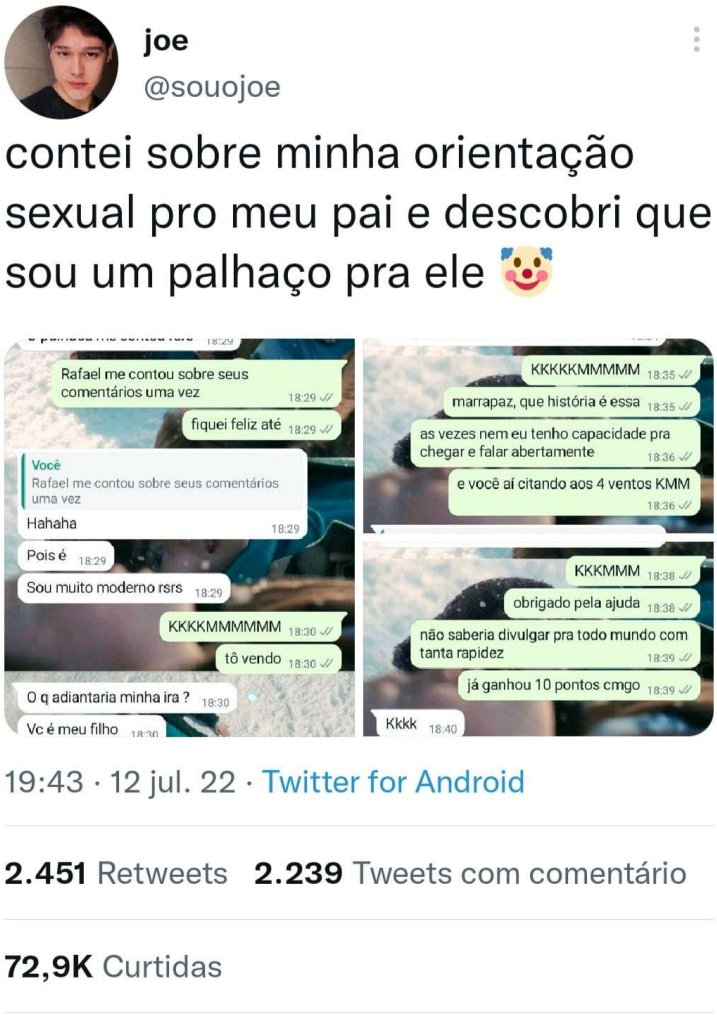
- Preparação do ambiente em roda (quando possível)
- Retomar a pesquisa, seus objetivos e explicação da proposta do momento atual
- Distribuir crachás
- Retomar pactuações
- Iniciar a gravação
- Distribuir a primeira imagem ao grupo

- Iniciar a problematização:

- O que é que vocês estão vendo nessa imagem?
- Como vocês acham que foi essa conversa?
- O que vocês acham dessa situação? Ela é frequente?
- De um modo geral como amigos normalmente reagem a essa notícia? Namorados? Os pais?
- O que você sente pensando nessa situação?
- Vocês já viveram algo parecido? Como foi?

- Explorar relações de poderes envolvidas
- Quais os desafios enfrentados?
- Como vocês lidariam com essa situação?
- Alguém faria diferente?

- Outra situação (contrária a apresentada na leitura da realidade)



19:40 51%
Adeilton
coisa bem óbvia mas até hoje eu nunca tive coragem de falar abertamente com elas. Po...
Sobre isso, eu já aceitei de boa rsrs 18:29
O pulhuca me contou rsrs 18:29
Rafael me contou sobre seus comentários uma vez 18:29
fiquei feliz até 18:29
Você
Rafael me contou sobre seus comentários uma vez
Hahaha 18:29
Pois é 18:29
Sou muito moderno rsrs 18:29
KKKKMMMMMM 18:30
tô vendo 18:30
O q adiantaria minha ira ? 18:30
Vc é meu filho 18:30
Não importa o q vc é 18:31
Eu te aceito 18:31
De braços abertos 18:31
Mensagem
19:40 51%
Adeilton
fico muito feliz, de verdade 18:33
Na verdade, desde a conversa q eu tive com pulhuca, eu já contei pra todo mundo sobre sua orientação sexual rsrs 18:34
E eu achei legal falar sobre isso 18:34
Todo mundo me elogiou pelo meu comportamento rsrs 18:34
KKKKKMMMMM 18:35
marrapaz, que história é essa 18:35
as vezes nem eu tenho capacidade pra chegar e falar abertamente 18:36
e você aí citando aos 4 ventos KMM 18:36
Você
as vezes nem eu tenho capacidade pra chegar e falar abertamente
Eu falo de boa essa 18:36
Todo mundo aqui já sabe q vc é gay kkkkkk 18:36
Você
e você aí citando aos 4 ventos KMM
Claro te ajudando kkkk 18:37
Mensagem
19:40 51%
Adeilton
Claro te ajudando kkkk 18:37
ótimo! assim ninguém vai perguntar se tenho namorada 🙏 18:37
Você
ótimo! assim ninguém vai perguntar se tenho namorada 🙏
Né? Kkkkk 18:37
KKKMMM 18:38
obrigado pela ajuda 18:38
não saberia divulgar pra todo mundo com tanta rapidez 18:39
já ganhou 10 pontos cmgo 18:39
Kkkk 18:40
Então... todo mundo no meu trabalho sabe 18:41
E tbm minha família rsrs 18:41
Falei com jeitinho rsrs 18:41
Seja feliz, não liga muito pelos comentários q não significam nada 18:42
Vc pode ser o q vc quiser 18:43
Mensagem

- O que é que vocês estão vendo nessa imagem?
- O que vocês acham dessa situação? Ela é frequente?
- De um modo geral como pais e familiares normalmente reagem a essa notícia?
- O que vocês sentem pensando nessa situação?
- Vocês já viram algo parecido? Como foi?
- Explorar relações de poderes envolvidas
- Quais os desafios enfrentados?
- Por que vocês acham que as relações com pais e familiares se dão dessa forma? Qual a razão de ser assim? (causa)
- Como isso afeta as pessoas?
- Que consequências isso traz?
- Como vocês gostariam que fosse a conversa com pais e familiares?
- Quem mais vocês podem contar?
- Como gostariam que esses assuntos fossem tratados?
- Quais soluções podemos pensar na nossa realidade para fazer diferente?
- Como podemos agir aqui na nossa escola para minimizar esse problema?

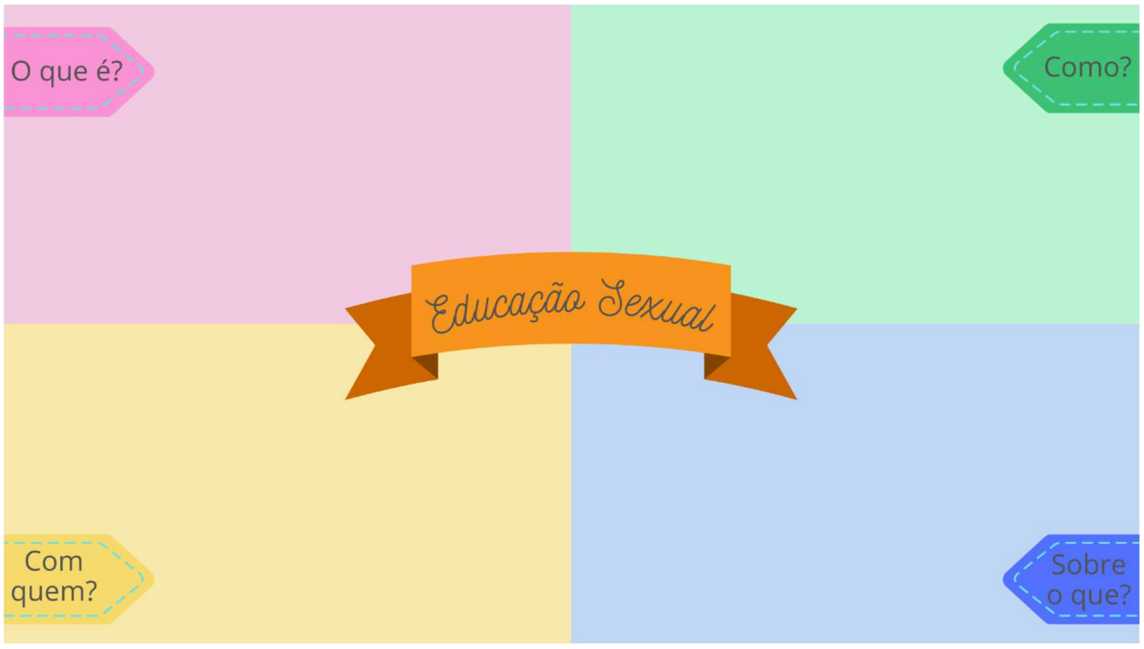
APÊNDICE H – ROTEIROS DE DESCODIFICAÇÃO DA 3ª CODIFICAÇÃO

Inéditos Viáveis

1. **Dinâmica**: Mapa Mental
2. **Objetivos**: Compreender como deve ser a educação em sexualidade na perspectiva dos adolescentes no que se refere a temáticas, princípios norteadores e estratégias.

3. **Materiais**: Cartolinas, hidrocor, lápis de cor, canetas, post-its, papéis coloridos, tesouras, fita adesiva, fita dupla face, adesivos de *e-moji* (se eu encontrar), lista de afirmações da leitura de realidade, gravadores, outros materiais de papelaria.
4. **Procedimentos/Roteiro de Descodificação**:

- Preparação do ambiente em roda (quando possível)
- Retomar a pesquisa, seus objetivos e explicação da proposta do momento atual
- Distribuir crachás
- Retomar pactuações
- Iniciar a gravação



- Distribuir post-it, lápis e papeis coloridos e produzir um mapa mental a partir das problematizações a seguir:

- O que é a educação sexual para vocês? Quais princípios e fundamentos? Baseada em que?
- Por que é importante falar sobre esse tema?

- Por que não ter educação sexual é um problema?
- O que vem causando isso? Existem outros motivos? Que consequências isso traz?
- Qual a finalidade da ES? Para que fazer?
- Vocês estão tendo educação sexual? Como ela é feita?
- Como vocês gostariam que fosse a sua educação sexual?
- Onde acontece a educação sexual hoje em dia? Onde vocês gostariam que acontecesse?
- Quem deve participar da educação Sexual? Qual papel do Educador? E do Educando?
- Como deve ser a relação educador e educando?
- O que deve ser discutido na educação sexual com adolescentes?
- Pedindo que pensem sobre tudo que já conversamos e quais temas são indispensáveis para conversarmos na educação sexual. O que não pode faltar de jeito nenhum? Qual a ordem de prioridade?
- Alguém faria diferente?
- Algum assunto não deve ser abordado?

APÊNDICE I − ROTEITO DE MOBILIZAÇÃO

- Preparação do ambiente em roda (quando possível – sala de informática não permite)
- Dinâmica de apresentação
- Dinâmica de integração
- Apresentação da Pesquisa
- Apresentação e entrega dos TCLE

- **DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO**
  - Levar uma bolinha. (de tênis, pingue-pongue, dente de leite ou parecida);

  - Reunir o grupo em um círculo e iniciar a pela pesquisadora;

  - A pessoa que estiver com a bolinha deve se apresentar brevemente compartilhando informações como nome, onde mora, quanto tempo estuda nessa escola, sua principal característica e uma coisa que gosta de fazer;

  - Após essa primeira apresentação questionasse quem também tem a mesma característica ou gosta da mesma coisa, o participante deve jogar a bolinha para uma das pessoas que se identificaram, repete-se o processo até a última pessoa;

- **DINÂMICA DE INTEGRAÇÃO**

  - Como você está se sentindo hoje?

  Mentimeter (se na sala de informática) ou quadro de emoções impresso

  - Os alunos vão marcando o quadro pela internet ou com adesivos distribuídos

  - Testar se pode acontecer durante a dinâmica de apresentação

  - **O que você faria?**

  - Jogo de cartas com situações hipotéticas para discutir com a turma

  Ex.: O que você faria se hoje se o mundo fosse acabar amanhã?

  O que você faria se soubesse que nunca iria envelhecer?

  O que você faria se pudesse voltar um dia para o passado?

  O que você faria se pudesse ir para um dia no futuro?

  O que você faria se fosse milionário/a?

  O que você faria se voltasse a ser criança?

  O que você faria se não pudesse falar?

  O que você faria se um/uma amiga/o desabafasse com você que está se sentindo deprimido?

  O que você faria se acordasse no corpo da sua mãe?

APÊNDICE J – FORMAÇÃO DE CATEGORIAS EMPÍRICAS DA ANÁLISE DE DADOS

Momento	Temática	Ideias explícitas ou implícitas
Leitura da Realidade	Ser Adolescente	Não ser mais criança
		Sujeito sócio histórico
		Quando precisam ter mais responsabilidades
		Puberdade como um sinal da adolescência
	Aspectos das Adolescências	Fase de maior maturidade e responsabilidade
		Fase de rebeldia
		vícios a hábitos considerados inadequados para esta fase
		repleta de desafios e pressões sociais
		Fase de descobertas e primeiras experimentações
		Reproduzem algumas opressões
		Fase de medos e inseguranças
	Relações intergeracionais	Indivíduos adultizados e infantilizados pelos adultos
		Rigor parental maior para meninas
		Não conversam sobre sexualidade
	Sexualidade	Aspectos da saúde sexual e reprodutiva
		Forte vínculo da sexualidade à orientação sexual e identidade de gênero
		Conceito complexo
		Pais e responsáveis entendem a sexualidade diferente deles e com preconceito
		Como Autoconhecimento
		Desigualdade de gênero nos diversos aspectos da vida
	Educação sexual	Dicas de sexo
		Envolver diversos aspectos da vida
		Alguns pais dialogam e orientam sobre alguns elementos da sexualidade
		Não querem educação bancária

Momento	Temática	Ideias explícitas ou implícitas
1a Análise Crítica	Padrões sociais	Padrão de Homem
		Padrão de Mulher
		Padrões machistas
		Padrões classistas
		Padrões racistas
		Intersecção das relações de poder
		Preconceitos quanto à orientação sexual e identidade de gênero
		Razão de ser
		Consequências dos padrões impostos
		Medos e inseguranças de não corresponder aos padrões
	Relações no ambiente virtual	Padrões mais fluidos e mutáveis
		Pressão social e influências digitais
		Julgamentos que recebem
		Como se modificam no ambiente virtual
		Julgamentos que praticam
		Fatores de proteção
	Inéditos Viáveis	Educação sexual precisa começar cedo
		Organização micro e macro política
		Processo de construção de empatia
		Processo contínuo de reflexão e ação
		Inicialmente propostas mais individualizadas
		Propostas coletivas surgem com a problematização

Momento	Temática	Ideias explícitas ou implícitas
2a Análise Crítica	Consequências causadas pela escassez de educação sexual familiar	Deve iniciar cedo para evitar gravidez, violências e IST
		Pais são responsáveis por uma gravidez na adolescência
		Culpabilização dos/das adolescentes
		Dependência financeira
		desconhecem direitos sexuais e reprodutivos
	Falta de diálogo e fragilidade das relações intergeracional	Adolescentes temem pais e responsáveis
		Exposição da vida de adolescentes de comunidade
		abandono paterno em caso de gravidez
		Homofobia
	Machismo na criação dos/das adolescentes	julgamentos e discriminação de meninas
		estímulo à iniciação sexual precoce de meninos
	Repressões e preconceitos às relações afetivas sexuais na adolescência.	ameaças e expulsão quando descobrem relacionamento
	Inéditos Viáveis	Educação sexual no ambiente familiar e escolar
		Dialogarão com seus filhos/filhas
		querem mudar esta situação
		gostariam de dialogar melhor com pais e responsáveis
		respeitam as diferentes formas de participação

Momento	Temática	Ideias explícitas ou implícitas
Inéditos Viáveis	Conceito e Percepções sobre Educação Sexual	Demonstram dificuldade em definir quando diretamente questionados/ mais fácil associar palavras/ o que é assusta
		Relação inicial é aprender sobre o ato sexual
		Envolve respeito entre as pessoas
		Envolve um processo de sentir-se confiante para se expressar

		Permitir-se refletir, aprender e mudar a forma de pensar e agir
		Processo de autoconhecimento e auto cuidado
		Inicialmente reconhecem enquanto processo de aprenderem com alguém que sabe mais sobre o assunto
		Com a problematização entendem como um processo mútuo de aprender e ensinar
		Processo de tomada de consciência para vivenciar a sexualidade de forma mais segura
		Deve começar cedo e no ambiente familiar
	Importância da educação sexual	Importante por não ser algo natural e corriqueiro
		Pelas consequências à saúde e integridade física e emocional.
		Para que possam ser multiplicadores desse conhecimento
		Principalmente para prevenir gravidez, violência e IST, conhecer o próprio corpo, as si mesmo de forma mais ampla, compreender e assumir sua orientação sexual e não estar ainda mais vulnerável
	Razão da inexistência de educação sexual	Costuma ser insuficiente por ser um tabu na sociedade, também na geração deles
		Pais acham que filhos já sabem ou podem achar informações em vários lugares
		Construção social conservadora que restringe a vivência da sexualidade na adolescência.
		Tabu que gera um Ciclo continuo (é tabu porque não se faz e não se faz por ser um tabu)
		Para alguns a educação sexual pode influenciar a prática de relações sexuais (movimentos de contradição).
	Percepção de sexualidade	conceito de sexualidade como autoconhecimento nas relações afetivas
		Sexualidade como Orientação sexual e/ou identidade de gênero
		Conceito amplo e complexo
		Movimento contraditório entre autoconhecimento e pulsão biológica que dever ser contida
	O que eles têm de educação sexual	Os pais que conversão sobre sexualidade não entram em detalhes
		Aulas pontuais que falam sobre o corpo humano e uso de preservativos
	Formato da educação sexual	Orientar pais a como fazer no ambiente familiar
		Investigação temática como prática pedagógica que inspira a formulação da proposta de educação sexual
		Contínua, participativa, abrangente, complexidade gradual, contextualizada, práxica, estimulante, descontraída e em pequenos grupos
		Palestras não são interessantes, mas podem ser acessíveis a alguns
		Através de rodas dialógicas e dinâmicas participativas em ambientes diferentes da sala de aula
		Extrapolam as possibilidades e pensam em transformação pedagógica da escola de um modo geral
		Inicia na família e se estende para escola

		Protagonistas da ação educativa
		Alguns têm dificuldades de assumir um maior protagonismo na ação educativa
		O recurso pedagógico não é motivador simplesmente por ser interativo e dinâmico, mas eles precisa fazer sentido, ser significativo para quem participa.
		Recursos pedagógicos propostos: Slides, debates, imagens, assistir vídeos, representações cênicas, discussão de casos e situações da comunidade, redes sociais, Youtube (produzindo conteúdo sem se expor), podcast, jogos, brincadeiras, gincanas, músicas, modelos do corpo humano, dinâmica de perguntas e respostas.
		As redes sociais e a internet são apontadas desde uma das principais fontes de informação dos/das adolescentes e potente recurso de educação sexual
		Formulação de acordos para superar possíveis desafios
		Considerar faixa etária, contexto e maturidade na organização da ação
		Propõe transformar em uma disciplina eletiva no ensino médio integral
		Sobrecarga no ensino médio integral
	Participantes da educação sexual	Quem deve participar: pais, responsáveis, adolescentes, crianças, avós, irmãos (ãs), primos (as), amigos (as), professores, educadores, gestão escolar, profissionais de saúde, equipe pesquisadora, outras pessoas da comunidade interessada.
		Papel dos e das adolescentes participantes - integrar ação e reflexão, aprendendo, ensinando e transformando sua ação para colocar em prática o que aprendem e ensinam. Compartilhar experiências, estudar os temas profundamente, estar atento (a) às informações e orientações, tirar suas dúvidas, não ficar envergonhado (a), estruturar a proposta educativa, ser multiplicadores e estimular a participação.
		Papel da equipe pesquisadora - Orientação, auxilio, ensinar, compreensão, profissionalismo, mentoria
		Relação educador educando - apoio mútuo, de união e respeito, sem julgamentos, espontânea, de proximidade com liberdade de fala e escuta, desenvolvendo uma amizade respeitosa e compromissada profissionalismo
		Papel de pais e responsáveis - orientar, conversar e ensinar, estar abertos a escutar os adolescentes e respeitar suas opiniões, aprender e buscar se informar
		Papel de Professores (as) - ensinar, aconselhar, incluir educação sexual nas disciplinas, não julgar, não reproduzir as histórias dos alunos para outras pessoas, não estimular ou zombar de situações desagradáveis
	O que deve ser abordado na educação sexual	Faltou diversidade de gênero e orientação sexual
		Existem temas tabus
		Desconhecem os Direitos Sexuais e Reprodutivos

ANEXO A – PARECER CEP

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIÁLOGO FREIREANO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: ADRIANA LOBO JUCA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53147621.8.0000.5208

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.246.356

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de tese, do programa de Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da UFPE, interessada em realizar uma pesquisa-ação, com base na qual irá elaborar e executar uma proposta de educação integral em sexualidade para adolescentes, fundamentada no princípio dialógico freireano. A pesquisa será realizada e executada numa escola pública da comunidade "Entra a pulso" (Escola Estadual Professora Inalda Spinelli), localizada no bairro Boa Viagem, no Recife, e contará com participação de 15 responsáveis, 15 professores e 120 estudantes do primeiro ano do ensino médio, os quais participarão de grupos focais e realizarão várias ações. A pesquisa prevê várias etapas e a obtenção de diferentes tipos de dados, os quais serão analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, e por meio do software Atlas ti. versão 9.

Objetivo da Pesquisa:

1) Compreender as concepções da comunidade escolar sobre sexualidade; 2) Identificar os desafios enfrentados pela população adolescente quanto à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; 3) Contextualizar os significados, potencialidade e dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar em relação à educação em sexualidade; 4) Descrever como se materializa o diálogo freireano no desenvolvimento de uma proposta educativa em sexualidade com adolescentes no contexto escolar; 5)Analisar os desafios e potencialidades de uma

Endereço: Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

propostaducativa sobre sexualidade baseada no diálogo freireano em contexto escolar; 6) Avaliar junto com os/as adolescentes se a proposta educativa se configura como Educação Integral em Sexualidade; 7) Definir temas geradores para uma proposta educativa em sexualidade junto com os/as adolescentes; 8) Desenvolver uma proposta educativa
em sexualidade com adolescentes orientada pelo diálogo freireano; 9) Implementar junto com os/as adolescentes a proposta educativa em sexualidade orientada pelo diálogo freireano em contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Foram descritos e estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:
Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Projeto eticamente adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.
Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).
Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades

desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849418.pdf	11/02/2022 11:52:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleResponsaveisdemenores3.pdf	11/02/2022 11:50:41	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale3.pdf	11/02/2022 11:50:24	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemaiores3.pdf	11/02/2022 11:50:06	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDeTeseRespostaPendencias2.pdf	11/02/2022 11:41:05	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	cartaRespostaParecer5236561.pdf	11/02/2022 11:37:30	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	CartaRespostaParecer5140741.pdf	04/02/2022 10:10:57	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Cronograma	cronograma2.pdf	04/02/2022 10:07:00	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCALCOMRESPONS.pdf	06/11/2021 17:16:45	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCALCOMPROFESSORES.pdf	06/11/2021 17:16:20	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCALadolescentes.pdf	06/11/2021 17:15:41	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito

Outros	curriculoAssistente.pdf	06/11/2021 14:15:11	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	CurriculoOrientdoraDaniela.pdf	06/11/2021 14:13:29	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAdriana.pdf	06/11/2021 13:59:55	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	declaracao_20193013091_adriana.pdf	29/10/2021 11:43:18	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	termoconfidencialidade.pdf	29/10/2021 11:41:42	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	29/10/2021 11:06:06	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_da_escola.pdf	28/10/2021 22:05:24	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	28/10/2021 22:03:39	ADRIANA LOBO JUCA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 16 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

ANEXO B – 1º ARTIGO PUBLICADO

JUCÁ, A. L.; GONTIJO, D. T.; VIEIRA, S. G. Contribuições Freireanas para ações de Educação em saúde sexual e reprodutiva com adolescentes. **Revista Interritórios**, v. 7, n. 14, p. 101–130, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/251598

Contribuições Freireanas para ações de Educação em saúde sexual e reprodutiva com adolescentes

JUCÁ, Adriana Lobo[1]
GONTIJO, Daniela Tavares[2]
VIEIRA, Sémares Genuíno[3]

RESUMO

A promoção de saúde sexual e reprodutiva caracteriza-se como uma necessidade frente as diferentes situações de vulnerabilidade vivenciadas por adolescentes. Neste campo, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de Pernambuco, desde 2012, desenvolve ações de extensão, pesquisa e ensino pautadas nos referenciais teóricos-metodológicos freireanos, principalmente em escolas e instituições não governamentais. Considerando estas experiências, o artigo traz reflexões sobre as contribuições da Pedagogia Paulo Freire para a realização de ações de educação em sexualidade com adolescentes. As reflexões abordam a importância da construção de conhecimentos críticos no campo em discussão, a materialização dos fundamentos do diálogo e a expressão de sua intencionalidade no espaço educativo, as repercussões da vivência do diálogo e a compreensão deste como uma experiência formativa, ética, política e humanizadora. Espera-se que estas reflexões possam contribuir para a ampliação de espaços dialógicos com adolescentes.

Pedagogia Paulo Freire. Educação e saúde. Adolescência.

Freire's Contributions to Sexual and Reproductive Educational Actions for Adolescents

ABSTRACT

The promotion of sexual and reproductive health is needed because of the different situations of vulnerability experienced by adolescents. In this field, the Center for Studies and Research in Vulnerability and Health in Childhood and Adolescence from the Federal University of Pernambuco has developed

[1] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente (UFPE). Terapeuta Ocupacional da Prefeitura da Cidade do Recife. E-mail: adrianajuca@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9467543060278285. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-3156-2968.
[2] Doutor em Ciências da Saúde pela (UnB). Terapeuta ocupacional e docente do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente (UFPE). E-mail: daniela.gontijo@gmail.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3664459834123929. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-2117-0143.
[3] Mestre em Saúde Pública pelo (IAM/Fiocruz-PE). Terapeuta Ocupacional da Prefeitura da Cidade do Recife. E-mail: semares.v@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7733382684129216. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5569-2372.

ANEXO C – 2º ARTIGO PUBLICADO

LARANJEIRA, R. P.; JUCÁ, A. L.; GONTIJO, D. T. A presença de Paulo Freire no campo da educação em saúde com adolescentes e jovens: uma revisão do escopo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 3, p. 71096, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-66953. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/66953.

A presença de Paulo Freire no campo da educação em saúde com adolescentes e jovens: uma revisão de escopo

Rafaela Pacheco Laranjeira[1], Adriana Lobo Jucá[2], Daniela Tavares Gontijo[3]

Resumo

A educação em saúde com adolescentes e jovens é de grande relevância e constitui-se como desafio no cotidiano dos serviços de saúde. A sua efetividade perpassa pela utilização de metodologias participativas que incentivam o protagonismo dos participantes nas ações educativas, sendo pertinente o diálogo com a Pedagogia de Paulo Freire. O objetivo deste trabalho é analisar como o referencial freireano tem sido utilizado na educação em saúde com adolescentes e jovens no Brasil. A revisão de escopo incluiu artigos de periódicos brasileiros, de 2011 a 2021, que abordaram as ações de educação em saúde realizadas com adolescentes e/ou jovens e citaram, pelo menos, uma obra freiriana. Foram incluídos 47 artigos, que trouxeram ações de educação em saúde, principalmente em Escolas. As ações estimularam a reflexão crítica e a problematização de diferentes temáticas, especialmente a saúde sexual e reprodutiva. A obra freiriana mais utilizada foi *Pedagogia do Oprimido*, e a concepção do diálogo ficou em evidência. A utilização do referencial freireano possibilita potencialidades para o trabalho com o público adolescente e jovem, como o protagonismo, a reflexão crítica e a conscientização dos sujeitos.

Palavras-chave:

Adolescentes. Educação em saúde. Pedagogia Paulo Freire. Revisão de escopo.

[1] Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. E-mail: rafaela.pachecolaranjeira@ufpe.br.
[2] Doutoranda em Saúde da Criança e do Adolescente na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; terapeuta ocupacional no Núcleo de Apoio à Saúde da Família e Centro de Atenção Psicossocial da Prefeitura de Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: adriana.juca@ufpe.br.
[3] Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília, Brasil; estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; professora associada do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência (NEPVIAS/UFPE). E-mail: daniela.gontijo@ufpe.br.