

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

LAÍS APARECIDA MELO FREIRE

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE
SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Belo Horizonte
Escola de Enfermagem da UFMG
2011

LAÍS APARECIDA MELO FREIRE

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE
SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de concentração: Educação em Saúde e Enfermagem

Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria Flávia C. Gazzinelli

Belo Horizonte
Escola de Enfermagem da UFMG
2011

F866e Freire, Lais Aparecida Melo.
Educação em saúde com adolescentes [manuscrito]: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. / Lais Aparecida Melo Freire. -- Belo Horizonte: 2011.
82f.
Orientadora: Maria Flávia Carvalho Gazzinelli.
Área de concentração: Enfermagem e Saúde.
Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

1. Educação em Saúde. 2. Sexualidade. 3. Pesquisa Qualitativa. 4. Adolescente. 5. Dissertações Acadêmicas. I. Gazzinelli, Maria Flávia Carvalho. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. III. Título.

NLM: WA 590



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Enfermagem
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada “*Educação em saúde com adolescentes: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire*”, de autoria de Laís Aparecida Melo Freire, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli – EEUFMG - Orientadora

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – FAE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Vânia de Souza - EEUFMG

Prof^a. Dr^a. Tânia Couto Machado Chianca
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem
EEUFMG

Belo Horizonte, 16 de junho de 2011

A minha mãe, por ser forte e sempre ter me ensinado a não desistir de meus sonhos.

A minhas irmãs por me dar coragem para prosseguir, sem dúvida não teria conseguido concretizar este trabalho sem o apoio de vocês.

A meu companheiro, Felipe, por ser, acima de tudo, meu amigo e por me apoiar em tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por permitir que eu experimentasse e aproveitasse todas as oportunidades de crescimento propiciadas pelo mestrado.

À prof^a. **Dra. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli** pela paciência e sabedoria com que me orientou. O diálogo e a orientação humanizada, com certeza, me proporcionaram crescimento e um repensar constante sobre a pesquisa.

Ao Prof. Dr. **Dener Carlos dos Reis** por sua disponibilidade em discutir este trabalho.

À Prof^a. **Dra. Vânia de Souza** pelo apoio e disponibilidade em escutar e contribuir com sua experiência.

Aos **estudantes, diretora e supervisora** da Escola Estadual, cenário da pesquisa, por proporcionarem a realização deste estudo e pelo carinho com que me acolheram.

Aosicineiros **Marcelo e Samara** pelo apoio e construção criativa das oficinas.

A minha **mãe** que, com suas palavras de sabedoria e orações, me faz acreditar, todos os dias, que eu posso realizar meus sonhos. A minhas **irmãs** por serem minhas amigas e o meu porto seguro.

Ao meu companheiro **Felipe**, pela paciência, compreensão das ausências, apoio nas horas de angústia e por fazer cada dia da minha vida diferente e repleto de alegrias.

A minha amiga **Maíra** pelas discussões sobre a pesquisa, pelas palavras amigas nas horas de dúvida, por estar sempre por perto.

A minha amiga **Suelen**, por suas sugestões e contribuições, serei sempre grata!

A minha prima **Mariana Viana** por ser tão disponível em ajudar com as acolhidas em seu apartamento.

A minha sogra, **Lúcia**, por me acolher com carinho em sua casa, quando eu precisei permanecer em Belo Horizonte.

Aos **enfermeiros** do Hospital Raimundo Campos pela compreensão das minhas ausências nas reuniões mensais e pelas trocas de plantão necessárias para realização deste trabalho.

“Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa”.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

FREIRE, L. A. M. **Educação em Saúde com Adolescentes: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire.** 2011. 82f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

As atividades educativas em saúde realizadas com adolescentes estão centradas na biologia e fisiologia humanas abordando temas que são considerados importantes para o desenvolvimento saudável deste público. Para abordar estes temas tem sido utilizada a pedagogia tradicional fundamentada na transmissão do conhecimento e no relacionamento desigual entre educador e educando. Existem algumas iniciativas de mudança na prática, buscando utilizar os pressupostos da pedagogia dialógica. Apesar dos avanços relacionados com a ampliação do conceito de saúde e do incremento da participação dos educandos em seu processo de aprendizagem, existe ainda uma lacuna entre teoria e prática. Propomos um estudo que objetiva analisar princípios educacionais de Paulo Freire em oficinas de promoção da saúde sexual com adolescentes. Para isso utilizamos a metodologia qualitativa na modalidade de pesquisa participante. O cenário da pesquisa foi uma escola estadual do município de Ouro Branco, Minas Gerais. Participaram do estudo quatorze adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos regularmente matriculados na escola. Os dados foram coletados por meio de nove oficinas educativas e do diário de campo. A estratégia para interpretar e agrupar as falas dos adolescentes e educadores durante as oficinas, por critérios de sentido, foi a análise de conteúdo, utilizada em pesquisas qualitativas. A análise do material das oficinas e dos diários de campo se deu a partir de três núcleos temáticos. O primeiro núcleo refere-se às oficinas e suas potencialidades, o segundo núcleo diz respeito aos processos de construção de conhecimentos pelos adolescentes e o terceiro inclui a promoção da saúde sexual e o princípio da dialogicidade de Paulo Freire. No primeiro núcleo, destacamos a pertinência e potencialidade da oficina para instaurar um campo de fala e escuta, que se conformaram como dispositivos pedagógicos constitutivos do tipo de educação desenvolvida. No segundo núcleo, identificamos que o processo de construção de conhecimento pelos adolescentes foi favorecido pela educação fundamentada nos princípios de Freire. Compreendemos o valor destas atividades, mas ao mesmo tempo, nos indagamos em que medida elas teriam favorecido a construção de conhecimentos e teriam levado ao desenvolvimento de novas relações entre o ser, o conhecer e o agir. No terceiro núcleo, observamos a materialização do diálogo na educação realizada bem como as condições favoráveis por ele fomentadas para a promoção da saúde sexual de adolescentes. Reconhecemos que o diálogo é princípio pedagógico ideal para tratar temáticas junto ao público adolescente por serem estes naturalmente indagadores e questionadores. O repensar sobre a pesquisa e sobre a utilização da pedagogia problematizadora nos faz acreditar que o caminho para aproximar as práticas educativas dos pressupostos de Freire está no movimento de ação-reflexão-ação. Verificamos a necessidade de mais estudos que descrevam práticas de educação em saúde, descrevendo o referencial metodológico que as informa e as estratégias empregadas, com o objetivo de ajudar os profissionais de saúde em suas intervenções cotidianas. Esclarecemos que ao valorizarmos a temática da educação em saúde, não deixamos de reconhecer a importância da família, da escola, do setor saúde e do governo na promoção da saúde sexual dos adolescentes.

Palavras-chave: Adolescentes. Sexualidade. Educação em saúde. Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

FREIRE, L. A. M. **Health Education for Adolescents: an analysis from the Paulo Freire perspective.** 2011. 82f. Dissertation (Masters in Nursing) – School of Nursing, Federal University of Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

Health education activities carried out with adolescents are centered on human biology and physiology, addressing themes that are considered important in the healthy development of this group. In the treatment of these themes, a traditional pedagogy, founded on the transmission of knowledge and the unequal relationship between educator and student, has been utilized. There are some initiatives to change this practice which seek to utilize assumptions from dialogical pedagogy. Despite advances related to the widening of the concept of health and the increase of student participation in their learning process, there is a gap between theory and practice. We propose a study which is geared towards an analysis of Paulo Freire's educational principles in sexual health awareness workshops with adolescents. To this end, we use qualitative methodology in the participant survey modality. The survey setting was a state run school in the municipality of Ouro Branco, Minas Gerais. Fourteen regularly enrolled adolescents, between the ages of fifteen and eighteen, participated in the study. The data was collected through nine educational workshops and from a field diary. The strategy for interpreting and grouping what was communicated by the adolescents and educators during the workshops, by criteria of meaning, was the content analysis used in qualitative research. Analysis of material from workshops and field diaries was based on three thematic cores. The first core refers to workshops and their potential; the second core relates to knowledge construction processes by the adolescents; and the third includes the promotion of sexual health and Paulo Freire's principle of dialog. In the first core, we highlight the relevance and potential of the workshop to create a field of 'speak and listen', that conforms to the type of education developed in its pedagogical devices. In the second core, we identify that the knowledge construction process of the adolescents benefitted from education founded in Freire's principles. We understand the value of these activities but, at the same time, we investigated to what degree they had favored the construction of knowledge and led to the development of new relations between being, knowing and acting. In the third core, we observe the materialization of dialog in the education carried out, as well as the favorable conditions fostered by it towards the promotion of adolescent sexual health. We recognize that dialog is a fundamental pedagogical principle in the treatment of themes with the adolescent, as they are investigators and questioners naturally. Rethinking the survey research and the utilization of a questioning pedagogy makes us believe that the path to approaching educational practices from Freire's assumptions is in the action-reflection-action movement. We verified a necessity for more studies that describe educational health practices, outlining the methodological benchmark that informs them and the strategies employed, with the objective of helping health professionals in their day to day interventions. We would like to emphasize that in appreciating the theme of health education, we recognize the importance of the family, school, health sector and the government in the promotion of adolescent sexual health.

Keywords: Adolescents. Sexuality. Health education. Qualitative research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DIU – Dispositivo Intra-uterino
DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HIV – Vírus da Imunodeficiência Adquirida
HPV – Papiloma Vírus Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	19
2.1	A escolha do método	19
2.2	Cenário da pesquisa	20
2.3	Sujeitos da pesquisa	21
2.4	Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	22
2.5	Tratamento e análise de dados.....	23
2.6	Ação Educativa.....	24
2.6.1	A escolha do método pedagógico: construindo um percurso	24
2.6.2	A trajetória percorrida nos encontros.....	26
2.7	Aspectos éticos	28
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
3.1	Relato de uma experiência.....	29
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXOS	74

1 INTRODUÇÃO

A educação em saúde realizada com o público adolescente privilegia temas considerados de risco para este grupo, como prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), utilização de métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, violência sexual, prevenção a drogadição, sendo a abordagem destes assuntos, em sua maioria, centrados na biologia e fisiologia humanas.

A preocupação com a educação sexual de adolescentes tem sido alvo de vários estudos, como o de Alencar *et al.*, 2008; Barbosa *et al.*, 2010; Barreto; Ribeiro; Oliveira, 2010; Dantas *et al.*, 2010, pois é na adolescência que aflora o início da vida sexual. A falta de informação e educação nesta fase pode acarretar diversos problemas como gravidez indesejada, aborto, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras (AMARAL; FONSECA, 2006).

A sexualidade do ser humano é permeada por tabus e mitos, entendemos que ela faz parte das suas necessidades básicas. Representa uma forma pela qual as populações se formam, se comunicam e se expressam (BRASIL, 2006; BASTIANE; PADILHA, 2007). Muitas vezes o termo sexualidade é reduzido ao ato sexual, porém esse vai além da relação sexual, pois representa a procura das pessoas pelo contato com o outro, em busca do amor, prazer, intimidade, influenciando o jeito de ser e as relações sociais (BARRETO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; DANTAS *et al.*, 2010). Brêtas e Silva (2009) acrescentam ainda que a sexualidade transcende as mudanças biológicas, é normatizada pelos valores sociais de determinada época.

O exercício da sexualidade traz implicações no processo reprodutivo e na saúde do adolescente. A decisão de iniciar as relações acontece paralelamente a inúmeras modificações na vida do jovem que repercutem não apenas nesta fase, mas na vida futura também. A adolescência é a transição da fase infantil para adulta, marcada por mudanças biológicas, psicológicas e sociais que extrapolam sua demarcação temporal (FERREIRA, 2007; SOARES, 2008; DANTAS *et al.*, 2010; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010).

Esse processo de mudança não pode ser generalizado como se essa fase fosse igual para todos, pois as condições econômicas, sociais e culturais delimitam estas transformações. Seja pelas oportunidades de crescimento e desenvolvimento, seja pelas limitações, estas condições

podem dizer sobre o caminho seguido pelo jovem, não por suas condições biológicas, mas por sua inserção na sociedade.

Durante esta fase deve haver uma preocupação dos pais, professores e profissionais de saúde na educação sexual e orientação de condutas saudáveis e seguras para que os jovens não antecipem experiências que deveriam acontecer mais tardiamente e para que o seu desenvolvimento não seja comprometido. A educação sexual é entendida como o processo pelo qual o indivíduo aprende sobre sexualidade ao longo do tempo. Tem o objetivo de contribuir para uma visão positiva sobre a sexualidade, ajudar os jovens a construir seus valores, seu pensamento crítico e tomar decisões responsáveis sobre sua vida sexual (ALBINO, 2008).

A abordagem utilizada na educação sexual deve ser a de esclarecer as dúvidas dos jovens, de modo a ajudá-los na superação dos mitos e preconceitos. A preocupação deve ser pela busca do conhecimento elaborado, o incremento do saber e do poder pelos jovens para decidirem de forma autônoma sobre sua sexualidade e por uma vida saudável em contraposição às propostas de educação sexual centradas na imposição de conhecimentos, posturas e condutas.

Embora haja um consenso sobre a necessidade do diálogo sobre a sexualidade, sabe-se que os educadores e pais têm dificuldades em abordar este assunto com os adolescentes e, quando o fazem, é, na maioria das vezes, de modo superficial (ALENCAR *et al.*, 2008; ALMEIDA; CENTA, 2009; ALVES; BRANDÃO, 2009). Neste sentido, programas de educação sexual em escolas são imprescindíveis. Dantas *et al.* (2010) corroboram esta idéia, ao afirmar que os pais, na maioria das vezes, ao lidar com o assunto, demonstram despreparo e vergonha. Há ainda o fato de encararem o tema como um tabu ou o próprio medo de incentivarem as práticas sexuais, o que faz com que aumente a vulnerabilidade dos jovens às DSTs e outros agravos relacionados à sexualidade.

A escola é lugar privilegiado para as práticas educativas em saúde, é neste espaço que os adolescentes permanecem por mais tempo, socializam-se e convivem com pessoas de diferentes culturas, ainda apresentam oportunidades de relacionamento com o sexo oposto viabilizando a formação da identidade sexual (DANTAS *et al.*, 2010). No entanto, sabe-se que os professores não estão preparados para abordar o tema sexualidade. Ao ter como objetivo a transmissão de informação, os professores reproduzem a visão biologicista voltada

para reprodução, o que ocasiona a cisão entre sexualidade e subjetividade (BRÊTAS; SILVA, 2005).

Esta não é uma realidade apenas da educação escolar e do público jovem, sabe-se que as ações educativas em saúde vêm se pautando preferencialmente em modelos pedagógicos tradicionais que utilizam como método de aprendizagem a transmissão de conhecimentos científicos, sem considerar os interesses, as necessidades e as representações específicas do grupo a ser trabalhado (FIGUEIREDO; RODRIGUES-NETO; LEITE, 2010). Cabe destacar, contudo, a existência hoje de práticas de educação com abordagens dialógicas e preocupadas com o incremento da autonomia e cidadania do jovem. Como exemplo pode-se citar os estudos de Cardoso e Cocco (2003), Amaral (2005), Alencar *et al.* (2008), Beserra, Pinheiro e Barroso (2008).

Com o objetivo de analisar o projeto de vida de um grupo de adolescentes, Cardoso e Cocco (2003) utilizaram as técnicas de entrevistas e grupos educativos, constatando a importância da prática dialógica para se alcançar a reflexão crítica sobre a realidade, competência que foi sendo aprimorada ao longo dos encontros.

Em seu estudo, Amaral (2005) com o objetivo de compreender as representações sociais das adolescentes sobre sua iniciação sexual e analisar a oficina de trabalho como estratégia de cunho emancipatório verificou que o espaço da oficina permite um aprofundamento de questões referentes à realidade dos adolescentes, embora a construção do conhecimento seja um processo lento e progressivo, em que os questionamentos começam tímidos, e evoluem para mais abrangentes e críticos.

Em uma proposta de educação sexual voltada para adolescentes, Alencar *et al.* (2008) antes de iniciarem o trabalho, se preocuparam em saber as dúvidas dos participantes sobre aspectos relacionados à sexualidade e às DSTs, seguindo a concepção de educação proposta por Paulo Freire. Os autores constataram que as atividades realizadas possibilitaram aos adolescentes, mediante resgate de suas próprias experiências e crenças, a reflexão e crítica sobre sua autonomia na vivência de uma sexualidade saudável.

Em estudo semelhante, Beserra, Pinheiro e Barroso (2008), para tratar do tema da sexualidade, utilizaram o círculo de cultura contextualizado à realidade dos adolescentes e

concluíram sobre a importância de adotar metodologias que permitam aos adolescentes repensar condutas a partir da exposição de suas dúvidas.

Nesta direção, Levandowski e Schmidt (2010) argumentam que ações educativas devem ser diversificadas, sendo necessário que tragam tanto informação e esclarecimento de dúvidas, quanto atividades lúdicas e embasadas em experiências, para que a reflexão sobre a sexualidade aconteça. Neste ponto, Vilella e Doreto (2006) acrescentam que deve haver preferência por estratégias criativas, para a abordagem do sexo seguro, que façam sentido para adolescentes em seu contexto sociocultural.

Apesar dos avanços registrados, há o reconhecimento de que prevalecem as práticas educativas com enfoque na doença, na biologia-fisiologia humanas com o emprego de modelos tradicionais de ensino centrados no educador (ALVES; AERTS, 2011). A esse respeito Victor (2004), sublinha que existe, nos serviços, a predominância de práticas reducionistas de educação em saúde que necessitam ser questionadas, para promover a participação e incorporação de ações integras. Nesta mesma direção, Gazzinelli e Penna (2006) argumentam que os educadores já estão mais conscientes da necessidade de superar este tipo de prática, porém esta consciência, muitas vezes, não se traduz em mudança efetiva no cotidiano de trabalho dos profissionais de saúde.

O modelo tradicional está presente em atividades educativas com diversos públicos, sendo que existe um esforço por parte dos educadores em sua superação. Existem avanços teóricos nesta área, porém, na prática, esses avanços não acontecem com a mesma intensidade (GAZZINELLI; PENNA, 2006).

A educação em saúde tem arraigado, em sua história, um passado marcado por imposição de saberes científicos a classes populares e uma negação do conhecimento popular e do senso comum. Esse tipo de educação chamada, sanitária, tinha como objetivo disciplinar os indivíduos e padronizar comportamentos (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2004; ACIOLI, 2008). Até o início da década de 80, a educação em saúde foi regida pelos interesses das elites políticas e econômicas da época e se restringiam a orientações sobre higiene e conscientização sanitária (VASCONCELOS, 1998). A saúde era considerada mais como um dever do que como direito, pois o Estado intervinha na vida das pessoas devido aos interesses econômicos em mantê-las com saúde para gerar renda (SOUSA *et al.*, 2010).

De acordo com Souza *et al.* (2005), os profissionais de saúde, que utilizam do modelo tradicional de educação, ao ignorarem as influências das estruturas sociais e as diferenças econômicas e culturais sobre as escolhas saudáveis e não saudáveis, consideram os indivíduos como únicos responsáveis pelas suas condições de saúde, desconsiderando a complexidade do processo saúde-doença. Após serem informados sobre os determinantes dos processos de saúde e doença, os sujeitos que optassem por uma escolha “não saudável” seriam responsabilizados pelos agravos a sua saúde (REIS, 2006; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2002).

Segundo Traverso-Yépez (2007), a preocupação pela adoção de comportamentos saudáveis está fundamentada na idéia de que a maioria dos problemas de saúde está relacionada com estilos de vida e a maneira encontrada para trabalhar essa premissa foi por meio da educação em saúde. Entretanto, sabe-se que as formas de educar, que têm como objetivo as mudanças de condutas, tendem a negligenciar os determinantes psicossociais do processo de aprendizagem.

Após a reforma sanitária e a VIII Conferência Nacional de Saúde, os conceitos de saúde e educação modificaram-se com o incremento dos princípios de participação popular, de autonomia e de desenvolvimento da cidadania. A educação em saúde passa a ser considerada como prática social, com valorização das perspectivas, tanto da população quanto dos profissionais de saúde, sobre os modos de vida e o entendimento dos processos de saúde e doença.

A educação popular em saúde surge, então, como proposta para que as práticas educativas estejam voltadas para superar o fosso cultural entre profissionais de saúde e a população. Isso implica uma aproximação desses profissionais com a população, com criação de vínculo e valorização dos diferentes saberes existentes. Os sujeitos participantes das atividades educativas são os responsáveis pela construção do conhecimento, sendo que o cotidiano e realidade dos educandos devem ser o ponto de partida do processo educativo (ALVES; AERTS, 2011).

Segundo Oliveira e Gonçalves (2004), a educação em saúde está relacionada à aprendizagem, com o objetivo de se alcançar a saúde, mas para que isso ocorra é necessário que a educação seja voltada para a realidade da população envolvida. Isto porque a educação em saúde deve

provocar conflito nos indivíduos, criando oportunidade de o sujeito pensar e repensar sua cultura e sua realidade vivenciada.

A educação popular em saúde tem como eixo norteador as idéias de Paulo Freire sobre educação, ao considerar a importância do educando na construção e reconstrução do conhecimento, ao afirmar a importância de partir do contexto concreto dos participantes e levar em conta a valorização do protagonismo dos sujeitos com vistas à transformação social. Segundo Vasconcelos (2001), a valorização do conhecimento popular permite que o educando se sinta à vontade para discutir os temas e ressalta que não basta que o conteúdo seja revolucionário: a forma de abordar os sujeitos participantes também deve superar a verticalidade das relações.

A educação em saúde que está fundamentada nos pressupostos da pedagogia problematizadora ou da libertação aposta em uma proposta na qual educador e educando são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, facilitando o processo de construção e reconstrução dessa realidade (PEREIRA, 2003). Para isso, o educador em saúde deve levar em conta a relação entre a vida dos indivíduos e a estrutura da sociedade em que eles estão inseridos, estimulando-os a agir como sujeitos de suas próprias vidas.

Pereira (2003) aponta as repercussões individuais e sociais da pedagogia problematizadora. Como repercussão individual, destaca o desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, extrapolação; intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo, dentre outras. Como repercussões sociais, ressalta a utilização de métodos adequados à própria realidade; elevação do nível médio de desenvolvimento intelectual da população, devido a maior estimulação e desafio; resistência à dominação por classes e países, dentre outras.

Em estudo de revisão de literatura, Figueiredo, Rodrigues-Neto e Leite (2010), descrevem as vantagens e as desvantagens na utilização do modelo dialógico em atividades de educação em saúde. Como vantagens, citam a construção coletiva do conhecimento, a construção crítica e reflexiva da realidade e a capacitação para tomada de decisões. Como desvantagem aponta o despreparo dos profissionais na aplicação desse modelo junto à população.

Freire aposta em uma educação crítica em que não haja a relação de poder sobre o outro, valorizando métodos que estimulam o debate e troca de idéias com vistas à resolução de problemas (FREIRE, 1996).

Em suas obras, Paulo Freire traz alguns conceitos que são coerentes com o movimento da Promoção da Saúde. Alguns destes conceitos podem ser citados: autonomia, cidadania, empoderamento e formação de sujeitos de direito. Percebendo as semelhanças entre o ideário da educação problematizadora e a proposta da promoção da saúde, surgiu o seguinte questionamento: quais os desafios e as possibilidades da aplicação de princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire com vistas à promoção da saúde sexual de adolescentes?

Dentro da proposta de promoção da saúde, os adolescentes como parte da comunidade também devem estar inseridos nesse processo de capacitação e de “empoderamento” para serem capazes de reconhecer os fatores determinantes em sua saúde e poderem assim intervir de forma crítica na produção de sua vida e saúde. Para isso, os serviços de saúde e a escola devem propor atividades condizentes com a etapa de vida pela qual estão passando para poderem captar o interesse e participação dos adolescentes.

A hipótese apresentada neste trabalho é a de que a metodologia fundamentada em Paulo Freire favorece a promoção da saúde sexual dos adolescentes. Dessa forma propõe-se um estudo cujo objetivo é analisar princípios educacionais de Paulo Freire em oficinas de promoção da saúde sexual com adolescentes.

Este estudo justifica-se pela necessidade de analisar ações educativas fundamentadas no envolvimento do educando no processo de reconhecimento de sua realidade. Acreditamos que, ao expor as vivências de um processo educativo, estaremos contribuindo para futuros trabalhos com vistas ao avanço dos métodos e técnicas de ensino na educação em saúde.

2 METODOLOGIA

2.1 A escolha do método

A escolha da metodologia da pesquisa reflete a maneira do pesquisador enxergar o mundo e vem revelar sua crença em determinado processo para melhor entender seu objeto de estudo. Sendo assim, para analisar os princípios educacionais de Paulo Freire em oficinas de promoção da saúde sexual com adolescentes adotamos a abordagem qualitativa, na modalidade da pesquisa participante.

As abordagens qualitativas segundo Minayo (2004, p.10) são

aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Para Minayo (2004) a abordagem qualitativa permite uma aproximação com a realidade, pois trabalha com o mundo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A pesquisa participante surge como crítica à metodologia de pesquisa tradicional do campo científico das ciências sociais. Essa crítica se refere à neutralidade, ao distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa, ao princípio ético de que a ciência não deve ser apropriada por grupos dominantes, mas deve ser socializada (HAGUETE, 2003). Segundo Le Boterf (1999), a pesquisa participante busca auxiliar, os sujeitos, a identificar seus problemas, analisá-los criticamente e solucioná-los.

Segundo Haguete (2003), a pesquisa participante envolve a realização concomitante da pesquisa e da ação, a participação conjunta entre pesquisador e pesquisados, com objetivo de mudança ou transformação social.

A presente pesquisa utilizou alguns elementos da pesquisa participante, uma vez que houve a preocupação em trabalhar um tema que fosse de interesse do grupo, além do estímulo a

participação através das oficinas, espaço reservado para construção e reformulação de conhecimentos pelos pesquisadores e adolescentes.

A pesquisa participante objetiva produzir conhecimentos sobre o tema a ser estudado, por isso é pesquisa. O eixo de produção do conhecimento nesta pesquisa é a participação, o conhecimento do senso comum é o ponto de partida, este pode ser ampliado, reconstruído pela realização coletiva, fazendo surgir o conhecimento refletido (JANKE; TOZONI-REIS, 2008).

2.2 Cenário da pesquisa

O cenário delimitado para realização da pesquisa foi uma escola estadual do município de Ouro Branco, que se localiza no interior de Minas Gerais. O município de Ouro Branco-MG situa-se na Região Metalúrgica e Campos das Vertentes, a 96km² de Belo Horizonte. Com uma população estimada de 35.268 mil habitantes em 2010 e área territorial de 260 km², tem seis escolas de ensino médio, sendo três estaduais e três privadas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), no ano de 2009, foram registradas, no município, 1.044 matrículas no ensino médio em escolas estaduais públicas.

A escola, cenário da pesquisa, oferece o ensino fundamental e o ensino médio. No turno matutino, funcionam duas turmas de cada ano do ensino médio, no vespertino, apenas turmas do ensino fundamental. Já no noturno, estão o primeiro e terceiro anos do ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que abrange a sétima e oitava séries do ensino fundamental e o primeiro e segundo anos do ensino médio.

Esta escola foi criada em 1979 para atender o bairro Siderurgia, uma parceria entre o Estado de Minas Gerais, Prefeitura de Ouro Branco e Açominas (uma empresa de siderurgia instalada na região). Atende a alunos oriundos de diversos bairros do município, centro e zona rural.

Tem como missão o compromisso com os valores éticos e contribuir para a melhoria das condições educacionais da comunidade atendida, visando à busca constante da qualidade do ensino, a construção de um saber transformador, condizente com a realidade, e estimulando o aluno a exercitar sua condição de cidadania.

A escolha da escola como cenário da pesquisa deveu-se às facilidades encontradas para abordagem do adolescente em um dos ambientes em que permanece a maior parte do tempo e onde são construídos laços de amizade e relações que influenciam suas condutas e modos de vida. Essa escolha deveu-se também à maior adesão dos adolescentes a atividades desenvolvidas dentro da escola. Elegemos uma escola estadual que ofereceu maiores condições para concretização do estudo, como, por exemplo, permissão para que as oficinas fossem realizadas em horário de aula e a disponibilidade de espaço físico para realização dos encontros. Ter um espaço para construção das atividades educativas foi importante para que tivéssemos privacidade para discussão dos temas.

Pensamos que realizar o trabalho dentro da escola nos permitiria verificar a adequação deste locus para a concretização de uma proposta de educação e saúde. Acreditamos, como profissionais de saúde e educadores, que a educação em saúde se dá e pode dar-se dentro do espaço escolar, mesmo considerando este espaço, em certa medida, como instância regida por uma lógica que visa à manutenção do “status quo”, reprodutora, portanto, dos ideais de uma sociedade excludente do ponto de vista social.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatorze adolescentes estudantes do ensino médio, oito do sexo masculino e seis do feminino. Os critérios de inclusão dos estudantes no estudo foram: ser estudante do ensino médio, estar regularmente matriculado na escola, ter interesse e disponibilidade para participar dos encontros e da pesquisa. Ao apresentar o número de sujeitos que iriam participar da pesquisa e critérios de inclusão, a diretora da escola sugeriu uma turma constituída por quinze alunos. Estes alunos foram convidados a participar das oficinas e pesquisa.

Escolhemos este número de participantes pensando a oficina como um espaço de reflexão e expressão. Esse número é adequado para permitir a manifestação de opiniões e discussões, sem que seja comprometida a fala dos sujeitos envolvidos. No início das atividades educativas, havia quinze adolescentes, porém, no decorrer das atividades, um estudante mudou de turno escolar, o que impossibilitou sua participação até a finalização das oficinas.

2.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Os instrumentos para coleta de dados foram a oficina e o diário de campo da pesquisadora. As falas dos adolescentes foram gravadas durante as oficinas, com o consentimento destes.

Para Afonso (2002), a oficina é estruturada em grupos, independe do número de encontros realizados, é situada em torno de uma questão que o grupo se propõe a elaborar, em uma determinada conjuntura social. Para o desenvolvimento da técnica de oficina, Fonseca (2002) sugere algumas etapas, são elas: aquecimento, reflexão individual, reflexão grupal e síntese.

A oficina como instrumento de coleta de dados tem sido utilizada em várias pesquisas, esse tipo de trabalho foi aprofundado pelas enfermeiras Anna Maria Chiesa e Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, docentes do Departamento de Enfermagem em Saúde Pública da Universidade de São Paulo (CHIESA, 1994; FONSECA, 1996). Várias experiências têm sido realizadas, atualmente, no sentido de utilizar a oficina como instrumento para coleta de dados. Podemos citar estudos realizados por Amaral (2005) e Duarte (2007).

Amaral (2005) relata, em pesquisa realizada com adolescentes, que a oficina como instrumento para coleta de dados e como estratégia educativa é eficiente e representa uma atividade que possui semelhanças com os adolescentes, sendo um espaço para manifestação de opiniões e transformação dos participantes. Duarte (2007), em pesquisa realizada com profissionais de saúde e pais de crianças internadas em Unidades de Terapia Intensiva Neonatal, aponta a oficina como método que reconhece os conhecimentos prévios dos profissionais e familiares acerca do cuidado que é prestado aos recém-nascidos, promovendo a reflexão e permitindo a construção de uma nova perspectiva sobre a realidade.

Escolhemos este instrumento por acreditar na importância da participação, tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos da pesquisa, na produção do conhecimento. Este instrumento é dinâmico e permite a utilização de estratégias lúdicas, o que instiga a participação dos adolescentes.

O diário de campo da pesquisadora foi utilizado para anotar as impressões e observações (MINAYO, 2004), após a realização das oficinas, e serviu como fonte de dados suplementares para análise. Este diário foi realizado em documentos do Word, onde foram anotados aspectos

referentes a fatos, acontecimentos e percepções que ocorreram nas oficinas. Estas anotações foram realizadas imediatamente após as oficinas para que não houvesse perda de informações.

2.5 Tratamento e análise de dados

As oficinas gravadas foram transcritas com o objetivo de identificar as falas dos sujeitos participantes. Após transcrição, substituímos os nomes dos adolescentes pela letra “A” seguida pela identificação numérica à ordem que foram aparecendo as falas nas oficinas. Sendo assim, a primeira fala de um adolescente na oficina recebeu a codificação “A₁” e assim por diante, até que todos fossem codificados.

A estratégia para interpretar e agrupar as falas dos adolescentes e educadores durante as oficinas, por critérios de sentido, foi a análise de conteúdo, utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (1977, p. 42), análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas gerais do texto (significantes) com a estrutura dos significados, menos evidente, obtida pela compreensão dos fatores psicossociais, culturais e sociais em que a mensagem foi produzida.

A análise do material das oficinas e dos diários de campo se deu a partir de três núcleos temáticos considerados fundamentais. O primeiro núcleo refere-se às oficinas e suas potencialidades, o segundo núcleo diz respeito aos processos de construção de conhecimentos pelos adolescentes e o terceiro inclui a promoção da saúde sexual e o princípio da dialogicidade de Paulo Freire.

O primeiro núcleo representou uma análise da oficina como estratégia destinada a consecução na prática do ideário educacional de Freire. O segundo núcleo constituiu a análise dos avanços na construção do conhecimento pelos educandos. O terceiro núcleo representou uma análise

da materialização do diálogo na educação realizada bem como as condições favoráveis por ele fomentadas para a promoção da saúde sexual de adolescentes.

2.6 Ação Educativa

2.6.1 A escolha do método pedagógico: construindo um percurso

Para fundamentar a proposta educativa realizada com os adolescentes utilizamos o referencial teórico de Paulo Freire. Embasar uma proposta educativa nos ideários deste educador representa antes de tudo a crença nos seres humanos, como seres capazes de construir sua história, seus conhecimentos e sua cultura. Paulo Freire teve influências amplas do marxismo e humanismo, mas criou uma forma própria de pensamento resultante de suas vivências e experiências (FREIRE, 2005).

A concepção de realidade e mundo em constante transformação revela a influência do pensamento dialético-marxista nas idéias de Freire. Dito de outra forma, o sujeito em interação com o mundo e com os outros pode mudar a sua situação na sociedade. A realidade não é acabada e pronta para que os homens e mulheres apenas vivam no mundo, está em formação e transformação por meio da ação dos sujeitos. Freire traz a dimensão da subjetividade como condição para transformação social, trazendo originalidade em relação ao marxismo ortodoxo (GADOTTI, 2005). A influência do humanismo nas concepções de Freire pode ser exemplificada pelo seu desejo de resgatar a humanidade dos seres humanos, ressaltando a importância do educando como sujeito de seu processo educativo, portador de um conhecimento, de uma história e, portanto de formas próprias de ver e sentir a vida. Estas idéias vão influenciar toda a maneira desse educador entender as relações do professor com o educando, a valorização do educando e a escolha pelo conteúdo programático.

A relação entre opressores e oprimidos perpassa toda a obra de Freire e refere-se a luta de classes existente em toda história, mudando entre classes específicas de diferentes formações históricas. Existe a constante preocupação com a libertação dos oprimidos, pois somente estes poderão libertar-se e poderão também libertar os opressores. Essa relação do oprimido com o opressor e a busca pelo processo de libertação, une criativamente as contribuições da dialética hegeliana do senhor e escravo, a teoria de classes sociais de Marx e a ética fraternal cristã (OLIVEIRA, 2008).

Freire (2010) vê na educação a possibilidade de libertação dos oprimidos da sua situação de “coisas”, construindo uma concepção de educação contrária a concepção bancária. Defende uma educação que leve os seres humanos a “serem mais”, mais humanos, conscientes e livres. Esta educação está fundamentada na humanização de educadores e educandos em busca da conscientização e inserção crítica dos sujeitos em sua realidade concreta. Contrariando este entendimento, a educação bancária torna as pessoas alienadas, dominadas e oprimidas. Por meio da narração alienada, este tipo de educação forma para a crença em uma realidade pronta, acabada, com a visão de um sujeito concluso, impedindo os educandos de enxergarem a história como possibilidade e sua condição como algo que pode ser modificado.

Na educação problematizadora de Freire (1996) a relação entre educador e educando deve ser horizontal e dialógica para que haja a troca de conhecimentos e não haja relação de domínio de um sobre o outro. Tanto o educador quanto o educando possuem conhecimentos e experiências que deverão ser considerados durante a interação educativa. Para Freire não existe um conhecimento pronto, os sujeitos em interação e no movimento de práxis refazem a prática e a teoria constantemente.

Segundo Freire (1996) todo projeto de educação que pretende ser libertador deve ser coerente com sua metodologia, o que implica considerar o diálogo como uma ferramenta primordial desse processo de libertação. Este mesmo autor reforça a importância da cidadania, da libertação, da autonomia como pressupostos para construção de uma educação que denuncie a imposição de idéias e o determinismo da posição dos sujeitos no mundo. Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isso define o tipo de educação preconizada por este autor, pois existe uma preocupação com a formação de homens e mulheres comprometidos com a ética e com transformação do mundo.

No presente trabalho houve a preocupação em considerar os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos de Freire. Isso implica considerar possível a realização de uma educação baseada na crença de que somos seres em construção com o objetivo de “ser mais”, mas essa construção só se dá por meio da interação dos homens entre si e com o mundo. Concretamente essa educação mais humanizada, em busca do conhecimento, se dá por meio da relação dialógica entre educador e educando. Nessa relação de troca existe a busca pela

passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, com vistas a superar o senso comum, com a inserção de pessoas autônomas e críticas na história.

Essas idéias foram consideradas no desencadear desse trabalho, pois coincidem com as propostas do movimento de promoção da saúde. Esse movimento ao considerar a importância da participação dos sujeitos nas tomadas de decisão sobre seus modos de vida estimula seu protagonismo e autonomia em busca de melhores condições de saúde e de vida.

A educação em saúde pode ser considerada estratégia para promoção da saúde, desde que seja realizada com o objetivo e preocupação de desenvolver junto aos sujeitos participantes uma consciência crítica e reflexiva com vistas à emancipação (MACHADO *et al.*, 2007; SANTOS; PENNA, 2009).

Alguns aspectos considerados importantes para Paulo Freire nortearam a prática educativa nas oficinas, sendo que alguns deles são enumerados para ilustrar o caminho que foi seguido neste estudo: valorização da prática dialógica; utilização de situações da realidade para problematizar e aproximar os temas às vivências dos adolescentes; consideração da dimensão subjetiva como condição para a transformação da realidade; reconhecimento do processo de práxis como imprescindível para construção de novas formas de pensar e fazer.

2.6.2 A trajetória percorrida nos encontros

Os encontros com os adolescentes aconteceram na escola quinzenalmente, em horário de aula, no período matutino, totalizando nove encontros, cada um com duração média de uma hora e trinta minutos. Esse período de espaçamento entre as atividades foi definido para que houvesse tempo de, tanto a pesquisadora quanto os sujeitos da pesquisa, refletirem sobre as ações e temas discutidos bem como, para que a continuidade das ações não fosse comprometida por um período de tempo sem encontro. Um intervalo muito grande entre um encontro e outro poderia enfraquecer o vínculo, o envolvimento e o empenho dos sujeitos na atividade educativa.

O processo educativo incluiu: uma oficina interativa, cujo objetivo foi conhecer a turma de adolescentes e apresentar a proposta de trabalho; uma oficina diagnóstica, com o objetivo de

conhecer os assuntos de interesse da turma e poder assim definir um tema para ser abordado; um módulo educativo composto por seis oficinas cujos temas tratados foram cidadania e sexualidade e uma oficina final avaliativa.

O material resultante da oficina diagnóstica foi reunido para estudarmos o que poderia ser trabalhado com o grupo de adolescentes. Dividimos os temas sugeridos na oficina diagnóstica de acordo com as possibilidades de conexão entre eles. Temas relacionados à sexualidade: sexo, DSTs, saúde, homem/mulher, amor, amizade, paixão, liberdade, opção sexual. Assuntos referentes à profissionalização: profissão, trabalho voluntário, emprego, viagens, lugares, estudos. Temas variados ligados a comportamentos: estresse, ansiedade, indiferença, lutas, drogas, desafios, religiões, fenômenos paranormais. Temas considerados como estratégias que poderiam ser utilizadas durante as oficinas: vídeo-game, esporte, computador, músicas, Bob Marley.

Em razão dos tópicos apresentados serem abrangentes e interdisciplinares optamos por abordar dois grandes temas inclusivos que são considerados transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – cidadania e sexualidade. Priorizamos estes temas porque incluem grande parte dos tópicos sugeridos pelos adolescentes.

As oficinas foram, então, planejadas seguindo uma lógica fundamentada na proposta político pedagógica de Freire, segundo a qual, a formação do sujeito deve ser foco da educação, o que significa privilegiar o caráter formativo da educação. Então pensamos iniciar pelo tema cidadania e posteriormente abordar o tema da responsabilização dos jovens por uma vida sexual saudável. Para Freire (1996) a educação que respeita a natureza do ser humano, deve preocupar com a formação moral e ética do educando, de maneira que os conteúdos sejam acrescidos desses valores.

A oficina, neste trabalho, foi utilizada não só como instrumento para coleta de dados, mas como estratégia educativa. Realizamos esta escolha devido à coerência existente entre a proposta de oficinas e a concepção de educação de Paulo Freire. A estratégia da oficina pode facilitar uma relação horizontal entre profissionais e população – princípio da pedagogia de Freire, considerando que esse espaço tem como objetivo resgatar os conhecimentos existentes e permitir a manifestação de sentimentos relativos à vivência, facilitar a expressão e comunicação e estimular a discussão de conteúdos.

2.7 Aspectos éticos

A coleta de dados foi precedida pela apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Departamento de Enfermagem Aplicada da Escola de Enfermagem da UFMG e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG – Parecer n. ETIC 0251.0.203.000-10(ANEXO I).

Entregamos uma carta explicativa à responsável pelo cenário da pesquisa, a diretora da escola, pedindo permissão para realização do estudo, assim como a utilização do espaço físico da escola (ANEXO II). Aos sujeitos da pesquisa entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este termo esclareceu ao adolescente (ANEXO III) e seus responsáveis (ANEXO IV) a importância da sua participação, o seu caráter voluntário, assim como o direito de escolha em participar ou não do processo ou de desistir de contribuir com a pesquisa em qualquer fase que ela estivesse. Além disso, asseguramos aos sujeitos que os dados colhidos seriam mantidos em anonimato, garantindo a sua privacidade. Propusemos aos alunos que trouxessem os TCLE assinados pelos pais e realizamos telefonema, para confirmar assinatura.

Todas as fases deste estudo seguiram os preceitos éticos e legais segundo a resolução 196/96 do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996) que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Relato de uma experiência

As oficinas realizadas neste estudo serão apresentadas a partir do relato dos acontecimentos, da explicitação dos pressupostos de Paulo Freire, das nossas intervenções, bem como das respostas e reações dos sujeitos participantes. Para descrevermos o desenvolvimento das oficinas optamos por indicar primeiramente o objetivo que se buscou alcançar em cada uma. Este objetivo foi formulado na perspectiva do educando, deste modo, ao defini-lo, pensamos nas ações para as quais gostaríamos de capacitá-los.

A palavra do educando, o silêncio do educador...

Esta oficina teve como objetivos conhecer o grupo e apresentar a proposta de trabalho aos participantes. Em um primeiro instante, pedimos aos adolescentes para desarranjarem o espaço da sala de aula. Fizemos este pedido para deixar o ambiente diferente das formas tradicionais e normatizadoras de ensino que propõem a disposição de um ser que sabe, o professor, à frente de um ser que nada sabe, o aluno (FREIRE, 2010).

Eles mesmos sugeriram a disposição das carteiras em círculo. Consideramos que esta disposição permite diminuir a distância entre nós, condutores da oficina e os participantes, de modo que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. Esta forma de acomodação nos remete ao que propõe Brandão (2008), segundo o qual somente por meio da igualdade nas participações é possível formar sujeitos autônomos, críticos e criativos dispostos a realizarem transformações em si mesmos, nas relações com o outro e na própria sociedade.

No momento de apresentação solicitamos aos adolescentes que fizessem duplas, demos um tempo para eles se apresentarem e posteriormente ao invés de cada um falar de si, o companheiro de dupla foi quem falou. Oferecemos dicas sobre o que perguntar ao outro: Qual o nome? Quantos anos? Onde mora? O que mais gosta de fazer? Cada dupla se apresentou e houve atenção dos estudantes durante este momento.

Em seguida, colocamos a música “Já sei namorar” do grupo Tribalistas (ANEXO V) e distribuimos a letra para que todos pudessem ler e acompanhar. Alguns cantaram, outros apenas ouviram. Esta canção foi escolhida por apresentar semelhanças entre o tema adolescência e o dia a dia vivenciado por eles. Utilizamos a música como estratégia para descontrair, despertar a sensibilidade, aproximar e possibilitar a dinamização da situação de ensino. Com a música pudemos recriar um momento que seria caracterizado por formalidade, permitindo a livre expressão dos ouvintes, sensibilizando-os por meio da letra ou sintonia, para a discussão de determinado tema.

Logo em seguida, passamos uma caixa com perguntas relacionadas à letra da música com o intuito de conhecer melhor os participantes e propiciar que se conhecessem um pouco mais. Construimos esta estratégia colocando uma pequena parte do texto da música no princípio da frase seguida de uma pergunta inspirada neste trecho. Assim, fizemos várias perguntas aos jovens, tais como: a partir do trecho “agora só me resta sonhar”, indagamos “qual o seu sonho?”. Do fragmento “já sei onde ir”, surgiu a pergunta “daqui cinco anos onde você quer estar e fazendo o quê?”. Do verso “já sei namorar”, perguntamos “pra você o que é namorar?”. A partir da provocação “e todo mundo me quer bem”, pedimos que indicassem “três pessoas que queiram bem”.

Os jovens revelaram que são capazes de tudo para conquistar seus sonhos, porém não conseguiram expressar os passos para alcançá-los. A profissionalização apareceu como sonho e desejo para daqui cinco anos, conforme frase que se segue “na universidade, fazendo engenharia” (A₆). Ao serem questionados sobre o conceito do verbo “namorar”, expressaram a seriedade deste ato quando comparado ao “ficar”. Segundo A₃ “namorar é mais sério que ficar, quando você só está com aquela pessoa. Ficar, você não tem compromisso”. Quando fica triste, uma das adolescentes (A₃) citou o hábito de ver televisão e escutar música para ver passar o tempo. Estar feliz, para outra participante (A₈), está relacionado ao fato de estar com o grupo de amigos. As atividades preferenciais para diversão foram sair com os amigos, ir para a balada, para boate. A importância da turma de amigos na vida desses jovens pôde ser percebida pelo fato de atribuírem a eles os sentimentos de felicidade e as possibilidades de diversão.

Alguns acharam as perguntas óbvias, outros responderam com naturalidade e ficaram ansiosos com as respostas dos colegas. A estratégia da música mostrou-se apropriada,

permitiu a animação e um clima de informalidade que acabou por promover certa intimidade entre os participantes. O grupo não gostou de responder perguntas abstratas tais como: o que é ser feliz para você? Quando você se sente feliz? O que você gosta de fazer quando está triste? Foi um momento em que os adolescentes se mostraram aflitos diante das questões. Acreditamos que estimulados por determinados assuntos, os jovens se sintam como dizendo algo sobre si próprios ou sobre sua identidade.

A abertura para a palavra aos adolescentes foi estratégia para início das atividades com o grupo, pois o costume de receber os conteúdos prontos e acabados é algo recorrente no dia a dia das escolas e isso poderia prejudicar o transcorrer das atividades realizadas, assim como favorecer a postura de escuta passiva. Com a solicitação da participação dos jovens logo na primeira oficina, deixamos claro nossa opção pedagógica e concepção de que a aprendizagem se daria no coletivo e nas trocas e conflitos surgidos no grupo. Concordamos com Brandão (2008) quando discorre sobre um dos fundamentos do círculo de cultura, segundo o qual cada pessoa é considerada única em suas formas de pensar e saber, estas formas dizem respeito a suas experiências individuais, de vida e de partilha na vida social.

A partir das falas conseguimos captar um pouco do dia a dia desses jovens, seus gostos, sonhos e maneiras de ver e levar a vida. Conhecer o grupo antes de planejar e executar as atividades educativas é importante para saber quem são estes participantes, suas aspirações, o que gostam de fazer. Essas informações direcionam a maneira do educador selecionar estratégias, de sugerir conteúdos e de trabalhar com o grupo.

Após os momentos de descontração, conhecimento da turma, reflexão sobre valores, projetos de vida, apresentamos ao grupo, de maneira sucinta a proposta de trabalho que seria realizada com eles. Explicamos que seria desenvolvido um projeto educativo com a turma, em momentos de aula e com periodicidade quinzenal, e cujo tema seria escolhido de acordo com o interesse e demandas do grupo. Enfatizamos que a participação de todos seria importante, porém não obrigatória.

Para finalizar essa atividade passamos novamente a música e perguntamos se eles haviam gostado e se estavam satisfeitos. Responderam que sim e lançaram uma pergunta: “e vocês gostaram da gente? Do lugar?” Respondemos que estávamos ansiosos para conhecê-los melhor. Assim foi encerrada esta primeira oficina.

O próximo passo seguido foi refletir sobre como selecionar temas que seriam trabalhados com o grupo. A proposta pedagógica de Freire propõe a busca por temas vivenciados pelos sujeitos participantes, partindo da sua realidade e visão de mundo. O conceito de realidade utilizado por Freire (2001) é resultado da relação entre subjetividade e objetividade, é a soma dos fatos associada ao olhar dos sujeitos sobre estes fatos. Isso significa que para levar os participantes a pensar sobre seu dia-a-dia é necessário não apenas apresentá-los os fatos, mas ajudá-los a reconhecer como enxergam sua realidade para poder favorecer a ação sobre ela. Nesse sentido, é necessário que sejam ofertados conteúdos e práticas que caminhem na direção dos interesses e necessidades dos participantes da atividade educativa para que cada um possa intervir em sua realidade (GORINI; SEVERO; SILVA, 2008).

Para Freire (2010), a dialogicidade não começa na situação pedagógica propriamente dita, mas quando o educador se pergunta qual o tema trabalhar, antes mesmo de estar em contato com os educandos. O diálogo representa uma estratégia que rompe com a contradição existente entre educador e educando, de maneira que a superação desta contradição conduzirá ao surgimento de outros termos e situações entre educador-educando e educando-educador, ambos em relação dialética com o objetivo de aprender e ensinar e construir conhecimentos que sejam transformadores de suas vidas e da sociedade.

Juntos na busca pelo tema...

Esta oficina teve como objetivos a formulação do contrato do grupo e o diagnóstico dos temas que seriam abordados.

Iniciamos por uma atividade de apresentação com o emprego da seguinte pergunta “por que me chamo assim?”. Cada participante falou uma breve história de seu nome. Essa apresentação teve como intento tratar a importância e singularidade de cada um para a construção da proposta de trabalho em grupo. Houve interesse e escuta durante as falas, alguns sabiam o porquê do nome e quem o havia colocado, outros disseram que teriam outro nome, ainda outros falaram que herdaram o nome de familiares.

O momento do contrato denominado “momento rola e não rola” foi ocasião de pactuar com o grupo o que seria e o que não seria permitido nos encontros. Cada participante falou o que gostaria e o que não gostaria que acontecesse nas oficinas, houve divergência de idéias quanto

à presença ou não de música clássica, esta foi excluída pela maioria dos votos. Os outros pontos foram acolhidos pelo grupo sem que houvesse desacordo entre os participantes.

O que ficou combinado como permitido foi o respeito de uns para com os outros, a participação voluntária, a compreensão, a brincadeira, festa, música e reflexão. O que o grupo não consentiu foram palavrões, drogas, conversa fora de hora, discriminação, X9 (aquele que delata o outro), roubo, desinteresse, briga, bagunça, brincadeira de mau gosto e música clássica.

Logo em seguida, partimos para o momento de definição das temáticas que seriam abordadas no grupo. Para isso utilizamos como estratégia de sensibilização: a música “Só rezo” do grupo NX zero (ANEXO VI) que trata de conflitos e identidade; um mosaico de imagens construído com diversas fotos que apresentavam temas relacionados à diversidade humana, gravidez na adolescência, namoro, jovens em situações de lazer e duas fotos abstratas, uma apresentando um elo separando dois lados de um rio e outra uma cerca de madeira dividindo dois lados de uma praia. A idéia com estas fotos foi simbolizar a adolescência como uma travessia de identificações, de separações, de experimentações, de buscas e de descobertas.

Criamos esta miscelânea de imagens com o intuito de estimular o pensamento sobre a adolescência, livre das idéias estereotipadas e sintonizadas com as normas sociais (TRINDADE; BORGES, 2009). A escolha das imagens como recurso ocorreu em função de seu potencial em despertar sensações relacionadas a determinado conteúdo de maneira a extrapolar o campo cognitivo do processo ensino-aprendizagem (GAZZINELLI; REIS, 2006). Segundo Galvani (2005), não existe uma única interpretação da imagem, mas interpretações peculiares de cada leitor, expressando não apenas suas condições cognitivas, mas também seu contexto social, político e econômico.

Desta forma, a música e as imagens constituíram recursos utilizados como estímulo auditivo e visual para que os jovens pudessem ser sensibilizados e refletissem sobre os temas relacionados à adolescência. Corroborando esta idéia, Afonso *et al.* (2003) defendem que a oficina deve ser sempre iniciada pela via da sensibilização e da experiência dos sujeitos participantes.

Pedimos, em seguida, aos participantes, que escrevessem em uma folha de papel quatro temas que gostariam que fossem abordados nas oficinas. Fizemos a seguinte provocação: “para ficar bem quero saber sobre...”, um trecho retirado da música com o intuito de captar temáticas de interesse e necessidade dos adolescentes.

Os seguintes temas surgiram: vídeo-game, trabalho voluntário, profissão, cultura, saúde, sexo, doenças, DSTs, indiferença, namoro, família, liberdade, fenômenos paranormais, religiões, emprego, viagens, esporte, computador, lugares, músicas, estudos, lutas (desafios), amor, paixão, amizade, ansiedade, estresse, drogas, comportamento humano, opção sexual, homem/mulher, Bob Marley. Foram temas diversos que perpassam várias áreas do conhecimento, alguns em estreita relação com as fotos do pôster e música utilizada, outros não.

Para finalizar essa oficina, realizamos uma atividade com a música “Shimbalaiê” da cantora Maria Gadú (ANEXO VII), para trabalhar o espaço, o corpo, a percepção de si e do outro, o conhecimento do grupo. Realizamos essa atividade com a finalidade de propiciar ao grupo um clima de descontração, favorecer o autoconhecimento, a percepção do outro e a cooperação entre as pessoas participantes. Para Freire (2010) o fato do ser humano ser inacabado, o coloca sempre em busca de “ser mais”. Essa idéia possui estreita relação com os processos de autoconhecimento, de conhecimento e construção de si a partir das experiências diárias e do relacionamento com o outro. Para o autor, para cumprir nossa vocação ontológica, precisamos saber quem somos e nossas possibilidades, bem como em que podemos nos transformar. Nesta luta pelo “ser mais”, o respeito pelo outro torna-se um imperativo ético.

Ao som da música propusemos que os participantes fizessem uma roda e memorizassem quem estava de seu lado direito e do seu lado esquerdo, em seguida, estimulamos todos a andarem em círculos até que outra solicitação fosse feita. Os seguintes comandos foram dados: juntar com quem nasceu no mesmo mês; andar de olhos fechados sem esbarrar em ninguém; segurar o pé direito com a mão esquerda. O comando de que cada um desse as mãos a quem estava de seu lado direito e esquerdo no início da atividade fez com que surgisse um grande nó humano, que só seria desfeito com a ajuda uns dos outros.

Perguntamos aos alunos sobre como haviam percebido esta atividade, o intuito e sobre como se sentiram. Responderam: “a trabalhar em equipe” referindo-se especificamente a atividade

do nó humano, “que precisamos uns dos outros”. Ao final pedimos que cada um falasse dos sentimentos gerados pela oficina. As respostas foram: “diversão”, “conhecimento”, “alegria”, “interação”, “achei boa”. Assim foram encerradas as atividades.

Uma idéia sobre lugar...

Nesta oficina objetivamos conhecer as concepções de “lugar” dos adolescentes e trabalhar o conceito de lugar proposto por Yi-fu Tuan.

Para abordarmos os temas cidadania e sexualidade a partir do mundo e vivências dos adolescentes, captando a singularidade de cada um deles, pensamos conhecer primeiramente os “lugares” ocupados por estes adolescentes. Esta idéia surgiu do entendimento de que o lugar assume valores e significados especiais para aqueles que o vivenciam, trabalhar a temática cidadania a partir desse espaço de afetividade, de identidade é dar um novo sentido para a responsabilização dos jovens pela sua vivência e construção da sua cidadania.

Assim, utilizamos para embasar esta oficina o conceito de lugar de Tuan (1983), para o qual lugar é um espaço relacionado a sentimentos, vivências e experiências que marcam a vida do sujeito. Deste modo lugar para este autor é o espaço dotado de sentido. Segundo Mello (1990), o lugar é qualquer ponto de referência e identidade do sujeito, pois depende da experiência deste com determinado espaço, fazendo parte do acervo íntimo deste sujeito.

Iniciamos esta oficina pedindo aos adolescentes para citarem algum lugar que foram e que teria marcado sua vida. Salvador foi lembrada por suas ruas históricas, Viçosa por sua Universidade, Belo Horizonte e Montes Claros por ser o lugar de encontro com a família, Balneário Camboriú, por sua beleza, Meaípe pelas praias e boates. Tuan (1983) propõe que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (pag.151). Quando os adolescentes falaram o que cada espaço apresentava de peculiar, eles trouxeram a relação singular que estabeleciam com aquele lugar. Assim, ao transformarmos o conhecimento em caso pessoal, favorecemos o processo de subjetivação do conhecimento, e, em consequência, o crescimento dos adolescentes.

Pensar em subjetivação é admitir que o indivíduo é resultante de suas experiências pessoais e sociais, reconhecendo que o coletivo e o singular são inseparáveis (SOUZA, 2004). Boufleuer

(2008), em concordância argumenta que o conhecimento só é relevante e proporcionador de mudanças na vida dos integrantes da prática educativa quando faz sentido para eles de maneira a incrementar ou refazer as experiências anteriores.

Posteriormente, apresentamos o vídeo “zoom” com a utilização do *data show* e projeção em parede. Este vídeo foi estratégia de sensibilização e abertura para discussão. O vídeo é composto por uma sucessão de maquetes, a cada maquete que aparece na tela surge um detalhe a mais da figura, de maneira que ao final da apresentação, toda a imagem pode ser visualizada. A primeira imagem que surge é a crista de um galo, a imagem posterior já demonstra o galo e a fazenda, posteriormente uma cidade até que gradualmente, visualiza-se o universo que abrange todas as imagens. Com o objetivo de estimular a participação dos estudantes pedimos que cantassem uma música que lembrassem a partir do desenho apontado ou de um sentimento provocado pelas fotos do vídeo. Houve premiação para quem conseguisse associar o desenho a alguma música conhecida. Surgiram o hino do Clube Atlético Mineiro, “Janela da favela” música do grupo Ponto de Equilíbrio, “Mundo animal” do grupo Mamonas Assassinas, “Brincadeira de criança” do grupo Molejo, “Tristeza” de Beth Carvalho e outras mais.

Não discutimos o conteúdo das figuras, apenas a disposição desses desenhos em seu lugar. Cada parada no vídeo apresentava um espaço antes não visto na imagem anterior, ora aparecia um quintal, ora uma rua, uma ilha, detalhando espaços ocupados por pessoas, animais e coisas. Relacionamos estas imagens com a idéia de que o lugar pode ser desde um ambiente doméstico podendo alcançar a amplitude de um bairro, uma cidade, um país e até mesmo o mundo inteiro, dependendo do olhar e das experiências de cada indivíduo. Este vídeo suscita também a idéia da complexidade do mundo, a importância da compreensão das partes para o entendimento do todo e vice-versa, assim como a inter-relação entre os fenômenos demandando várias formas de leituras.

Abrimos a discussão com a pergunta “o que pode ser observado neste vídeo?” Duas falas se destacam: “saía uma imagem dentro da outra, tipo de uma saía outra” (A₃); “começava em uma maquete, uma menina brincando, depois a roça, depois a cidade, depois o barco, a selva...” (A₁).

Perguntamos aos jovens o que as imagens possuíam em comum com a nossa vida. Um deles respondeu: “Tudo está englobado em uma coisa só” (A₄). Outro participante completa “tudo que a gente faz tem uma consequência” (A₂). Outro jovem concorda com a frase do colega, acrescentando “a gente é que faz o nosso espaço com as nossas atitudes” (A₄). Aproveitamos e exploramos esta frase devido a sua estreita relação com o significado de lugar, pois é por meio de nossa ação, da nossa interação com o espaço que este se transforma em lugar.

Retomamos as cidades citadas na estratégia anterior buscando a ligação entre a escolha feita por cada um e o significado de lugar. Os participantes falaram de lugar como sinônimo de espaço, como podemos verificar na fala “lugar é onde a gente está, e o espaço é onde o lugar está” (A₄). Este significado é trazido pelos dicionários e podemos perceber este sentido concreto atribuído a lugar quando discutiram a sobreposição das maquetes e aparição dos detalhes das imagens na constituição do todo. Citamos o exemplo da escola que pode ser considerada um lugar, pelas possibilidades que oferece de interação, amizades e vivências.

Após as reflexões realizadas sobre as diferenças entre espaço e lugar propusemos um momento de construção conjunta com a provocação “Mas as coisas nem sempre estão no lugar...”. Tendo trabalhado a noção de espaço vivido, por meio dos lugares considerados por eles significativos e a noção de espaço percebido, com o vídeo “Zoom”, faltava dizer que os espaços podem ter significado para as pessoas em determinado momento e em outro não, uma vez que não são imutáveis, sofrem a ação do tempo e das mudanças sociais e culturais que acontecem no movimento da história. Ao lado disso, desenvolver o pensamento de que as pessoas individualmente também mudam e passam a representar seus espaços de forma diferente. Assim, o que um dia foi um lugar carregado de boas impressões, poderá se tornar um lugar negativo ou desagradável para uma pessoa.

Pedimos então o agrupamento em trios e a construção de cartazes sobre o tema, utilizando colagens com recortes de revistas. Finalizada as construções, os grupos apresentaram os cartazes. Alguns grupos criaram títulos expressando o conteúdo e idéias neles contidas.

Pensar nas coisas que nem sempre estão em seu lugar foi também um convite a sair do lugar de acomodação, a mudar o jeito usualmente de se pensar as coisas no mundo. Buscar a desacomodação, sair do lugar comum e criativamente poder pensar em algo que não estava previsto. Essa proposta é contrária à educação bancária definida por Freire (2010) como

domesticadora, castradora dos processos criativos dos educandos, visando sua passividade e adaptação às formas usuais de ver e sentir o mundo.

O cartaz denominado “Coisas erradas em lugares errados” foi construído por um dos grupos, com tudo que consideraram fora do lugar: um avião de pára-quedas, um ET na praia, um ramster nas mãos do homem, lixo dentro do mar. Explicaram esta construção com a seguinte frase “Existem certos tipos de coisas que estão em lugares que não deveriam estar; o avião foi feito para voar, o pára-quedas para parar (A₂)”.

Outra produção designada de “Lugares fora do lugar” apresentou fotos em que o avião se encontra na água, um carro no espaço, demonstrando coisas fora de seu habitat comum e uma foto de um inseto em meio aos prédios representando “o ser humano invadindo o espaço dos animais, o animal tinha seu lugar, mas agora o lugar é do ser humano” (A₄).

“Vivemos esperando dias melhores”, título de um cartaz que retrata de um lado o amor existente nas famílias e de outro a história de filhos que vão para a guerra. Os filhos acreditam estar no lugar certo enquanto os pais acreditam que eles estão no lugar errado. Uma das integrantes explica ainda, “a guerra nem sempre está longe, às vezes pode estar dentro das famílias” (A₈).

Outro cartaz, sem título, foi construído pensando em mostrar os dois lados da utilização da natureza pelo homem, o lado do lazer e o lado da exploração “tem muita gente que tenta ajudar, mergulhadores tentam entender o mar, outros querem extrair as coisas do mar. A praia é um lugar bom, mas tem poluição” (A₅). Este cartaz mostra a idéia de que o mesmo homem que constrói pode também destruir.

Os cartazes construídos referem-se às coisas que para os adolescentes estão fora de seu lugar habitual, na maioria das vezes, consideram o ser humano como responsável por tal deslocamento. Percebemos, também, que as criações foram variadas e demonstraram a preocupação dos jovens com a utilização não adequada dos lugares, com a sua ocupação não identitária, como, por exemplo, a descrição da presença do homem em lugar que teoricamente deveria ser ocupado pelos animais.

Modelando a vivência da cidadania...

Esta oficina teve por objetivos conhecer os direitos e deveres como pessoa humana e relacioná-los com situações cotidianas. Iniciamos esta oficina com a proposta de trabalho com argila, pedindo ao grupo que modelasse a argila respondendo à provocação: “Que lugar eu ocupo na minha cidade?”. Os jovens realizaram as construções ao som da música “Todos os dias” da cantora Zélia Duncan (ANEXO VIII), por ser uma música que fala sobre o relacionamento entre uma pessoa e a sua cidade, um estímulo e convite à reflexão sobre o tema.

Encerradas as construções, convidamos todos os participantes a caminhar pela sala simulando um passeio para conhecer cada escultura construída. Estimulamos o autor da obra a falar o que pensou quando modelou, com o intuito de perceber o sentido por ele atribuído ao objeto confeccionado.

Os adolescentes criaram as esculturas individualmente, alguns se queixaram da não habilidade para a tarefa, outros apresentaram resistência para a manipulação da argila sob a justificativa de sentir nojo, solicitando o uso da luva. As figuras esculpidas foram variadas, desde o sofá da sala até o campo de futebol, indo ao encontro da concepção de Tuan (1983), segundo o qual o lugar existe em escalas diferenciadas, pode em um extremo ser representado por uma poltrona preferida e em outro extremo, toda a terra. De uma forma geral, os “escultores” relacionaram o lugar a algo com que possuem intimidade, prazer de estar, como pode ser explicitado: “Eu pensei tipo o lugar que eu gosto de ficar mais, de dormir e tal. Eu gosto de ficar dentro de casa, não gosto de sair; de ver televisão, ficar deitada no sofá, o sofá pequeno” (A₃).

Uma modelagem nos chamou atenção por não se referir a cidade onde a adolescente mora. Ela assim a descreve: “isso aqui é onde eu morava, uma barraquinha que eu tomava conta, que eu adorava ficar, uma barraquinha, uma cabana, tinha um bocado de banquinho aqui. E ficava tipo assim, meu pai tinha essa barraquinha, a gente ficava servindo água de coco” (A₅). Ao ser questionada sobre o porquê de ter esculpido um lugar em outra cidade, respondeu “porque lá eu amava ficar, tinha prazer de ficar”(A₅). Tuan (1983) explica a concepção de lugar construída acima, quando esclarece que a familiaridade e intimidade que se tem com determinado espaço é o que vai torná-lo lugar para determinada pessoa.

Um dos participantes relacionou o lugar com o que mais gosta de fazer que é jogar futebol, construiu uma quadra de futebol e sobre ela afirmou “menos domingo que eu não jogo bola. Segunda e quarta eu jogo aqui na educação física, terça e quinta eu treino, sexta-feira eu bato pelada no bairro” (A₆).

Outra figura construída por um participante foi uma tartaruga, para representar o lugar que ocupa na sua cidade. Ele explicou esta construção dizendo “isso aqui é uma tartaruga. Está tudo acontecendo, estou vendo o tempo passar sem fazer nada, como se fosse uma tartaruga” (A₁).

Outras construções foram apresentadas tais como, uma carteira na sala de aula, representando o gosto da adolescente pelas atividades escolares, uma sala de estar considerada por A₁₀ o lugar preferido da casa para “ficar de boa”; uma avenida, onde a adolescente modelou o apartamento em que mora; um rosto sorridente representando o gosto por estar com os amigos e uma floresta expondo uma circunstância vivenciada com as queimadas recentes acontecidas na cidade.

A potência desta atividade, para os adolescentes, além de sua pretensão de produzir novos arranjos subjetivos, está dada por sua capacidade potencial de favorecer a manifestação da palavra. Cidadania para Freire é também construída por meio de um processo de conscientização por meio da codificação, por meio da expressão da cultura de cada um pela palavra, pela linguagem. Para o autor, a utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito, ser cidadão. Desta forma, dizer a sua palavra é o mesmo que ser sujeito, na medida em que ao dizer a palavra, o mundo começa a ser transformado, num exercício de autonomia e criação.

A roda de discussão foi formada após o fim das apresentações. A conversa se deu em torno da relação estabelecida entre as obras confeccionadas, os direitos, deveres, maneiras de relacionarmos com a cidade e com as pessoas ao redor. Ao contrário da educação bancária, a educação defendida por Freire (2010) propõe que o conhecimento seja integrado a vida do educando e a sua função social. Ao propor a construção com argila pensou-se em um momento de reflexão dos adolescentes com seu material com o objetivo de que, ao construírem, pensassem neles próprios, em seu entorno e contexto de vida.

A conversa foi iniciada pela abertura às falas dos sujeitos. Indagamos sobre “o que vocês acham que temos em comum na cidade?”. As respostas surgiram “somos moradores”, “pessoas”, “seres humanos”. A discussão sobre cidadania teve início quando fizemos a pergunta “quando somos moradores, quais as nossas responsabilidades?”. Tínhamos em mente que qualquer pessoa deve ser consciente da sua cidadania, de sua situação concreta, seus direitos e deveres. A primeira resposta que surgiu foi “pagar impostos”, abrindo espaço para discutir sobre os direitos e deveres e sobre a organização da sociedade por meio das leis. Com as perguntas realizadas os participantes foram levados a falar o que pensavam a respeito do assunto. Todo projeto de educação para Freire deve favorecer a passagem de meros receptores e objetos a pessoas ativas, questionadoras e sujeitos de seu processo de aprendizagem (FREIRE, 2010).

Motivados pelas falas “se a pessoa tiver na prisão ele é cidadão também” (A₁); “Se ele paga impostos e está na cadeia ele tem o direito a ter uma chance de reclamar o seu advogado por exemplo. Um vagabundo e traficante que está na cadeia não deixa de ser cidadão” (A₅), iniciamos a discussão sobre os direitos dos presidiários.

Não esperávamos que a discussão em torno dos direitos dos presidiários surgisse, o que nos fez pensar sobre o preparo dos educadores quanto aos temas que propõem trabalhar, pois nem sempre estamos fundamentados para debater e discutir certos temas. Não discorremos sobre os direitos específicos dos presidiários, mas os consideramos também seres humanos, que como todos os outros possuem direitos e deveres, mesmo que estes não sejam considerados na prática.

O nosso próximo passo foi novamente estimular os adolescentes a falar sobre os direitos e deveres, na expectativa que desta vez eles se aproximassem mais das suas vivências de cidadania. Os direitos a liberdade de expressão, direito a saúde, a educação, a segurança, de ir e vir, liberdade de culto foram alguns dos direitos citados pelos adolescentes. Com a chegada das eleições para presidente, governador, senadores e deputados, exploramos a discussão sobre o voto. Na seqüência, os participantes citaram outros deveres como “o dever de pagar impostos” (A₁), “não jogar lixo na rua” (A₇) e o dever de lutar para que os direitos instituídos sejam cumpridos de fato.

Acrescentamos ao grupo que o direito a saúde e ao voto foram conquistados por meio de reivindicações e revoluções e que a mulher há pouco tempo adquiriu este direito. Ressaltamos, ainda, que os direitos de liberdade de expressão e de culto religioso são diferenciais entre a sociedade brasileira e os países árabes e mulçumanos, por exemplo, considerando que mesmo que no Brasil ainda haja algumas intolerâncias, estes direitos foram conquistados ao longo da história.

Do mesmo modo, estimulamos uma reflexão baseada na necessidade de que apenas conhecer as leis, no sentido de saber que elas existem, não é suficiente para que elas se concretizem e proporcionem melhoria da qualidade de vida da população. Referindo-se a isto fizemos uma intervenção provocativa “Tudo que a gente falou a gente constrói, por exemplo, o direito a educação, a escola não é do jeito que a gente quer, a pergunta é: então basta cruzar os braços e esperar?”. Os participantes consideraram importante e necessária a sensibilização da sociedade para que os deveres sejam cumpridos. Reconhecemos, pautados em Freire (1996), que saber dos direitos e deveres, sem que esse conhecimento seja transformado em atitudes diárias e comportamentos coletivos de reivindicação, não atinge o que autor chama de conscientização. Consideramos que esta discussão permitiu o que Freire (1979) chama de emersão da consciência, o despertar da consciência imersa em direção a uma inserção crítica na realidade.

Para encerrar a discussão retomamos as construções de argila explicando aos participantes que cada um no lugar onde está, seja na sala de sua casa, seja na avenida, seja exercendo sua profissão, dentro do ônibus ou na escola, tem espaço para exercer a cidadania, entendida aqui como o conhecimento dos direitos e deveres e a luta para sua concretização na prática do dia a dia.

A vida passa e eu estou no mesmo lugar...

Esta oficina objetivou conhecer a temática da cidadania sob a perspectiva da responsabilização dos adolescentes.

Criamos a frase “a vida passa e eu estou no mesmo lugar” com base no que expôs um dos adolescentes na oficina anterior “é que está tudo acontecendo, eu estou vendo o tempo passar

sem fazer nada, como se fosse uma tartaruga” (A₁). Pensamos, então, em dar continuidade a esta discussão pela estreita ligação entre ela e o tema cidadania.

Propusemos a primeira atividade em que trabalhamos o relaxamento corporal e o aquecimento vocal. A pretensão é que houvesse maior disposição dos adolescentes para participarem das atividades propostas. Tanto o relaxamento corporal quanto o trabalho vocal foram exercícios preparatórios para a atividade que estava por vir. As habilidades com o corpo e a fala exercitadas neste instante seriam, portanto, utilizadas neste momento subsequente.

Depois dos exercícios, convidamos os participantes a se sentarem no chão e pensar na música “Paciência” do cantor Lenine (ANEXO IX) que fala do tempo que passa, da vida corrida que levamos e da necessidade de agirmos com paciência. Pedimos para todos fecharem os olhos e pensarem na letra da música.

Sensibilizados pela música, os adolescentes foram convidados a se pronunciar sobre a frase, principal motivação desta oficina. Neste momento, o grupo se dividiu em dois, uma parte dos integrantes concordou com a frase, a outra discordou. O grupo que não concordou foi ouvido primeiro.

As falas de divergência se concentraram na idéia de que ao contrário do que a frase diz, eles, os adolescentes, se movimentam a todo tempo, realizando várias atividades durante o dia, como esportes, estudo, trabalho, estágios e viagens. Relataram que existem obstáculos, mas que estes não podem os imobilizar. Já as falas de concordância tiveram como foco a idéia de que algo poderia ser feito além das ações de rotina de assistir televisão, ir para escola e da escola para casa. Neste caso, os adolescentes pensaram na idéia de tempo não como fluxo linear, mas como emaranhado de possibilidades. Eles falaram do desejo de mudança, expressando o sentido de que a força não está dada pelo que se é, mas pelo que se pode vir a ser.

Esse debate representou para todos um exercício para escutar as diferentes idéias sobre um mesmo assunto. Para Freire (1997), saber escutar vai além da capacidade auditiva de cada pessoa, é uma disponibilidade a abertura à palavra do outro e, sobretudo às diferenças, sem que isso represente que eu seja convencido pelo outro de suas idéias, é fazer dialogar os diferentes pontos de vista.

Para que os jovens pudessem ainda expressar a mesma idéia de outra forma, sem expressar verbalmente, pedimos que construíssem uma imagem congelada com o corpo que representasse a sua opinião em relação à frase. O grupo que não concordou com a frase, construiu a imagem de todos em movimento simulando uma corrida. Já os integrantes que concordaram, criaram uma imagem de todos em pé, de braços cruzados, olhando pela janela da sala e vendo o tempo passar.

Os jovens falaram do tema com muita naturalidade, expressaram suas idéias considerando a imobilidade como um problema a ser resolvido por meio do seu oposto, o movimento. Sistemáticamente, não citaram nenhum fator externo como causa da imobilidade, responsabilizaram-se individualmente por tal maneira de levar a vida. Longe de ser algo inato, afirmaram ser esta tendência decorrência de alguma fragilidade interna.

A partir deste momento, as nossas contribuições foram dadas por meio de novas indagações sobre a nossa presença no mundo e o nosso papel na construção de novas situações, no suscitar de acontecimentos e possibilidades inéditas na vida pessoal, profissional e social.

Uma discussão sobre gêneros...

Esta oficina teve por objetivo discutir as diferenças entre ser homem e mulher na sociedade atual e perceber as conseqüências dessas diferenças na vida sexual. Iniciamos o encontro com o convite aos jovens para desenhar um homem ou mulher, levando em consideração as características físicas do corpo humano. Deveriam focar a forma como visualizam esse personagem na sociedade. Pedimos que atribuíssem nome, idade, profissão, gostos e tarefas a esses personagens.

Apresentamos cada criação à turma. Em nenhum desenho surgiu o corpo humano nu, o destaque foi dado para as atividades diárias e profissionais dos personagens. Percebemos pelos desenhos que para os participantes não existe separação entre atividades consideradas exclusivas do sexo masculino e do sexo feminino. Isso revela uma mudança nas maneiras da sociedade compreender os papéis femininos e masculinos. Duas construções podem exemplificar este fato: “João Paulo, tem 30 anos, é empresário, joga bola é barbudo e tem olhos azuis; Maria Joana, tem 41 anos, é juíza, gosta de falar muito, sair com amigas, tem

sardas e cabelos encaracolados”. A realização desta atividade foi importante para obter alguns elementos iniciais da percepção dos jovens sobre ser homem e mulher. Em contraposição a este achado, podemos citar o estudo realizado por Baggio (2009) que relata perceber nos desenhos de adolescentes da periferia de Florianópolis a forte presença e poder da figura masculina em relação à feminina.

Após apresentação dos personagens, pedimos aos participantes que levantassem das cadeiras e andassem em círculo pela sala observando as características masculinas e femininas dos colegas, sem que nada fosse falado. Essa tarefa foi utilizada para o aquecimento dos participantes para a realização do jogo teatral que ocorreria posteriormente.

Solicitamos a divisão da turma em dois grupos: o de homens e o de mulheres para realização de um jogo teatral proposto por Augusto Boal cujo nome é “Esculturas”. Boal (2008) propõe que o escultor deve tocar a escultura, colocar movimento no corpo da escultura. Alega também que a escultura não pode fazer movimentos autônomos, mas estes movimentos devem ser complementares com os do escultor. Fazendo uma adaptação a este jogo, a nossa determinação foi a de que os escultores tocassem e colocassem os modelos em posições para atuar na cena, depois de moldar as esculturas estas poderiam ter vida própria e expressar as suas percepções sobre o tema encenado.

A utilização desse jogo foi a estratégia utilizada para o início da discussão sobre as diferenças de gênero que estão presentes também no cotidiano dos jovens. Pedimos que as meninas se posicionassem de um lado da sala para que os meninos as colocassem em posição para atuar na cena. Os meninos esculpíram no corpo das meninas características masculinas, apresentando poses e costumes dos homens. A cena partiu da seguinte situação problema: “Imaginem que vocês estão no vestiário masculino se preparando para entrar em campo, pois estão disputando a final de um jogo, ele é decisivo”. Os meninos foram expectadores desta cena em que as meninas atuaram como meninos.

As meninas ao simularem serem homens engrossaram a voz, utilizaram das gírias para falar e mostraram com os braços a força ao contrair os bíceps quando estavam conversando, peito apontado para frente, em situação de superioridade. O diálogo foi curto com as meninas manifestando o desejo de ganharem o jogo com um grito de guerra.

Chegada a vez dos meninos, eles foram colocados de um lado da sala para que as meninas os moldassem em características, poses e posturas femininas. A seguinte cena foi pedida: “Vocês estão numa festa muito badalada e se encontram no banheiro feminino para fofocar”. Os meninos foram estimulados a imaginar as conversas das meninas no banheiro e porque demoram tanto quando vão acompanhadas por outra garota. Determinamos início, meio e fim da cena.

Os meninos ao simularem mulheres apresentaram um afinamento da voz, poses demonstrando a cintura, uma mão mais leve e uma maneira exagerada de mexer os cabelos ao conversar. O diálogo no banheiro girou em torno do interesse pelo sexo oposto, utilização da maquiagem, cortes de cabelo e assuntos da vida alheia.

Essa atividade apresentou aceitação diferenciada, pois as meninas apresentaram timidez e desenvolveram um diálogo curto imitando os meninos; já os meninos apresentaram maior descontração para realização da atividade e ao adentrarem a cena conseguiram interpretar um diálogo expondo assuntos considerados por eles de meninas.

Em um quarto momento, convidamos a turma a ficar em círculo para discutir as atividades que haviam sido realizadas. Perguntamos como foi adquirir características que não são próprias de seu gênero? Como essas diferenças afetam a vida dos homens e das mulheres? Esta discussão perpassou questões de sexo e sexualidade de homens e mulheres e da vida profissional de ambos.

Perguntamos aos participantes sobre o objetivo da oficina para eles, uma das participantes respondeu “conhecer um pouco o lado das mulheres e um pouco o lado dos homens” (A₈). Ficar no papel dos homens para as meninas foi algo que não gostaram e frente a qual apresentaram repugnância por certos hábitos considerados corriqueiros no cotidiano dos meninos, como pode ser verificado nas falas que se seguem “ahhh é muito feio, ficar pegando nas coisas” (A₅) se referindo aos órgãos genitais; “ficar tirando meleca do nariz” (A₈); “ficar cuspindo” (A₉).

Diante das características masculinas consideradas negativamente fizemos um questionamento a respeito da atração que ocorre pelo sexo oposto. As características físicas foram consideradas tanto para os meninos quanto para as meninas o principal motivo de

atração entre os sexos. Um dos participantes relatou como importante, além do corpo, a feminilidade da mulher como fator de atração, o que pode ser percebido em sua fala “o jeito da pessoa, ser feminina, porque tem umas que tem aquele jeitão de homem” (A₁).

O mesmo participante desta vez em discussão sobre direitos dos homens e mulheres na sociedade, relatou que “as mulheres querem ficar igual aos homens profissionalmente, independente, igual aos homens, e acabam perdendo as características delas” (A₁). Em contraposição a fala acima, uma participante destaca que “se os homens acham que as mulheres vão ficar só dentro de casa eles estão muito enganados” (A₁₀). Por meio desta discussão percebemos que existe uma contradição entre os desenhos construídos no início desta oficina e a fala dos jovens, pois os meninos acreditam que as mulheres possuem funções femininas e quando adentram trabalhos considerados de homem perdem a sua feminilidade.

Existe uma naturalização sobre a questão de que as mulheres devem ser reservadas e guardadas para o homem que unirá a elas pela relação matrimonial, já os homens acreditam que devem ter múltiplas parceiras para que a sua masculinidade seja reforçada. Resgatar a afetividade nas relações entre homens e mulheres representa um avanço na construção de uma proposta de educação sexual para além do campo biológico e reprodutivo.

Um dos participantes respondeu ao nosso questionamento sobre o motivo dessas desigualdades existirem, com o seguinte argumento “é a sociedade, desde que mundo é mundo isso acontece” (A₇). Essa frase demonstra aceitação de uma situação considerada imutável na sociedade, algo constatado também em estudo realizado por Torres, Beserra e Barroso (2007). Os adolescentes correspondem e reproduzem essas concepções que são construídas na sociedade. Este fato pode ser explicado quando desde crianças somos identificados antes mesmo de nascermos como menina ou menino e a partir daí seguimos os traços de masculinidade e feminilidade construídos historicamente pela sociedade.

Ainda exemplificando as diferenças entre os gêneros, tanto as meninas quanto os meninos consideraram o comportamento da mulher que tem múltiplos parceiros como vulgar. Isso demonstra o preconceito que as meninas têm em relação a si mesmas. Nessa mesma discussão, uma das participantes falou sobre sua discordância quanto às diferenças sexuais entre homens e mulheres “entre eles é o pegador, mas entre nós eles são galinhas, o que a gente não quer pra namorar” (A₃). Outra participante reforça a fala da colega acrescentando

seu ponto de vista “hoje é galinha, cachorro, descarado, safado” (A₅). Estas falas demonstram a visão que possuem sobre um homem que possui várias parceiras igualando a visão da mulher que possui vários namorados, presente na sociedade atual.

Discorremos com os adolescentes que as relações desiguais e injustas entre homens e mulheres podem prejudicar o desenvolvimento da sexualidade e ocasionar vulnerabilidades. Os homens e mulheres ao se encontrarem em situações de desigualdade, não alcançam uma sexualidade plena e satisfatória e não conseguem negociar a escolha dos métodos de prevenção das DSTs, ocasionando uma situação de risco para ambos. Destacamos a necessidade de conhecer as significações dos papéis femininos e masculinos presentes em determinado grupo, pois essas podem ter repercussões na maneira deste grupo viver sua sexualidade.

A formação do círculo para conversa e troca de idéias representou, para nós, o momento chave para exposição das opiniões dos participantes e de realizarmos as intervenções problematizadoras. A preocupação com a utilização de estratégias facilitadoras, na maioria das vezes, nos faz esquecer o quanto é relevante o desprendimento de sofisticções e o quanto é importante a diretividade para discutir e discorrer sobre temas do cotidiano. Para Freire (1986), o professor deve assumir que educar é um ato diretivo, não no sentido de ser autoritário, mas no sentido de orientar o estudo sobre determinado tema, dessa forma o educador libertador deve intercambiar experiências, contradições, saberes com o objetivo de transformação.

Identificação com os métodos contraceptivos...

Esta oficina teve por objetivos conhecer os diferentes tipos de métodos contraceptivos e discutir sobre a responsabilização pelo uso desses métodos. Demos início a este encontro com a distribuição de pedaços de papel e o pedido aos participantes que escrevessem suas dúvidas sobre o tema. Fizemos este pedido juntamente com a sugestão de que os bilhetes não fossem identificados para que não houvesse nenhum constrangimento quando da sua leitura no grupo.

Buscamos por meio das dúvidas identificar o nível de conhecimento dos adolescentes sobre os métodos contraceptivos. Essa preocupação pauta-se na concepção da pedagogia problematizadora proposta por Freire (2010), segundo a qual os jovens possuem um

conhecimento advindo de suas vivências, seja em casa, na escola, por meio da televisão, da internet, são os “saberes de experiência feito”, que são o ponto de partida para o processo de conscientização.

Neste primeiro momento foi necessário explicar o termo *contraceptivos*, uma vez que os participantes não sabiam o seu significado. Houve uma demora na construção das perguntas que só foram elaboradas depois de termos sugeridos temas afins com a temática, como virgindade, afetividade, sexualidade, sexo, e outros mais.

Apresentamos aos participantes na forma de *power point*, os diferentes tipos de métodos contraceptivos (camisinha masculina, feminina, métodos hormonais, DIU – dispositivo intrauterino –, diafragma, métodos cirúrgicos e os métodos comportamentais). Iniciamos a apresentação com considerações a respeito da importância da afetividade e da liberdade de negociação entre o casal sobre a escolha do melhor método, já que a preferência por determinado método é particular de cada sujeito.

Nesta oficina, levamos também exemplares de camisinha masculina, feminina, o DIU, o diafragma e uma cartela de contraceptivos orais para os adolescentes manusearem. Durante esta fase de exposição e demonstração os adolescentes interromperam para perguntar sobre o uso e manipulação dos diversos métodos. Freire (2009) considera importante no processo educativo a exposição do conteúdo e posterior análise conjunta entre estudantes e professor sobre esta exposição o que permite o aprofundamento e o desdobramento do conteúdo inicial.

As dúvidas que surgiram durante a apresentação foram relacionadas à utilização dos métodos contraceptivos e conseqüências advindas do uso incorreto, o que pode ser percebido nas falas que se seguem “mas ele fica parado?” (A₂), se referindo ao uso do diafragma; “mas e se colocar errado?” (A₂); “e como que tira?” (A₁₁); “machuca a mulher na hora de colocar?” (A₂); “e essa linha?” (A₁₁) se referindo ao DIU. Apresentamos aos participantes a forma de uso, quando usar, mecanismo de ação, custo e porcentagem de falha de cada método.

O incômodo na utilização de alguns métodos esteve também no centro das preocupações dos adolescentes. As falas que se seguem são ilustrativas: “deve incomodar pra caramba” (A₈); “então corta tudo, o contato do pênis com a almofada” (A₂), se referindo à camisinha feminina. Cada vez que surgiam dúvidas relacionadas ao desconforto com o uso dos métodos,

fazíamos uma pausa para tratar da singularidade do casal na escolha do método e dos riscos advindos da relação sexual sem camisinha.

Este momento de exposição e demonstração dos métodos contraceptivos caracterizou-se por liberdade e respeito entre os integrantes do grupo. Houve atenção e concentração durante a demonstração do uso dos métodos contraceptivos. O clima de naturalidade e simplicidade para abordar o tema foi importante para que os adolescentes se sentissem à vontade. Entendemos que abordar a sexualidade do adolescente de maneira livre, sem preconceitos, permite o contato saudável e seguro entre adolescentes de ambos os sexos.

Após satisfazer a curiosidade dos ouvintes durante a exposição, organizamos um círculo para discussão das perguntas colocadas na caixa pelos jovens no início da oficina. Adotamos o procedimento de ler as questões e devolvê-las para o grupo emitir sua opinião. Neste instante, um dos participantes reclamou que se soubesse que não seria respondido de imediato não teria feito as perguntas. Explicamos que eles não iriam responder as perguntas, apenas abriríamos espaço para que todos que desejassem se posicionar o fizessem. Este estranhamento já era esperado, revela com clareza a forma como se dá a relação professor-aluno em sala de aula e exemplifica o que Freire (2010) chama de educação “bancária”, a que o educador, sujeito que sabe, deposita nos educandos, que nada sabem, e, escutam passivamente, conteúdos acríticos. Essa relação vertical entre educador e educando impede a descoberta do conhecimento pelo próprio educando e o surgimento de possíveis dúvidas e perguntas.

Diversas foram as perguntas retiradas da caixa. Elas perpassaram questões relacionadas à idade e hora adequada para perder a virgindade, passando pela preocupação para tratar deste assunto com os pais, até chegar às maneiras de se prevenir a gravidez e dúvidas sobre o uso da camisinha. As opiniões sobre a idade adequada para perder a virgindade para o grupo foram distintas entre meninos e meninas. A partir dos treze anos para os meninos e para as meninas por volta dos dezesseis, dezessete anos. Um participante com o olhar diferenciado argumentou que “depende da pessoa, se ela achar uma pessoa para ter um relacionamento de confiança” (A₁₂), se referindo a iniciação sexual como algo que deve se dar com alguém especial.

Estas perguntas associadas ao comportamento sexual revelaram uma tendência em buscar generalizar o que é singular como pode ser observado pelos comentários: “diz que quando a

mulher vai ter a primeira vez dói muito, é verdade ou mentira e qual o jeito certo de ter a primeira vez?"; "qual a melhor posição para sua primeira vez?". Sobre estas dúvidas outros adolescentes disseram que a melhor posição para a primeira vez está relacionada com o conforto e o prazer tanto do homem quanto da mulher. Acrescentamos que esta escolha deve estar atrelada também com a intimidade e peculiaridades do casal. Moreira *et al.* (2011) atribuem a busca dos adolescentes por regras e comportamentos pré-estabelecidos ao costume desenvolvido pelos pais, durante a sua infância, de estabelecer o certo e o errado em suas condutas.

No que diz respeito ao tipo de relação existente entre os adolescentes e os familiares, alguns dos jovens do sexo masculino relataram que encontram em casa liberdade para conversar com os pais sobre sexualidade, mas sentem maior liberdade de conversar com a mãe, "tudo é a mãe" (A₁). Já a maior parte dos jovens do sexo feminino disse que não conversam com os pais a respeito deste assunto, segundo uma das participantes "nem toca no assunto" (A₈). Embora reconheçamos a importância dos pais na formação afetivo-amorosa e sexual de seus filhos, o diálogo com os pais sobre sexualidade ainda é tabu conforme indica também os achados da pesquisa realizada por Freitas e Dias (2010).

No conjunto das questões, a preocupação com a gravidez foi mais recorrente do que a com as DSTs, o que pode ser exemplificado pelas dúvidas que se seguem: "só a camisinha previne a gravidez?"; "corro o risco de engravidar no período menstrual, mesmo tomando pílula?"; "no período em que a mulher para de tomar anticoncepcional é mais fácil o risco de gravidez?".

A pergunta referente a possibilidade de ter relação sexual durante a menstruação, trouxe expressões de repugnância tanto por parte dos meninos quanto das meninas. Estas atribuíram ao odor do sangue o motivo para não terem relação sexual durante este período. Sobre este ponto, acrescentamos que não existe nenhuma contraindicação para este ato, desde que haja o consentimento dos envolvidos, porém somente deverá ser feito com camisinha, devido aos riscos relacionados às DSTs.

Direcionamos a pergunta sobre a escolha em usar ou não a camisinha na relação sexual a um dos jovens que relativizou o uso deste método, sua alegação foi a de que dependendo das circunstâncias o preservativo pode ser usado. O seu posicionamento, mesmo após a apresentação dos métodos, nos fez perceber quão difícil é incidir sobre os comportamentos

das pessoas. A esse respeito, Gazzinelli e Penna (2008) atestam que comportamentos revelam percepções, valores, crenças, sentimentos e representações simbólicas, que não são modificados, somente a partir da aquisição de informações.

Outro aspecto importante observado no círculo de debate foi que uma parte expressiva dos adolescentes, confundiu o momento da menstruação com o período fértil da mulher. Questionaram sobre o risco de gravidez em mulheres que tomam o anticoncepcional oral em seu período de pausa de sete dias. A nossa intervenção foi importante para esclarecer estas idéias equivocadas, pois o risco de gravidez que existe para as mulheres que fazem o uso contínuo deste método é o risco habitual pelo seu uso e não por sua pausa.

Sobre este conteúdo percebemos que já havia sido abordado em sala de aula pelos professores da escola, porém detectamos muitas dúvidas e imprecisões. A observação de A₈ é ilustrativa: “método da tabelinha, a professora de biologia falou que é assim: no décimo quarto dia a mulher ovula, ficar sem relação sexual três dias antes e três dias depois”. A fala desta adolescente pode revelar a falta de preparo da maioria dos educadores para tratar temas de sexualidade com os escolares encontrada também em outro estudo (MOREIRA *et al.*, 2011).

Por ser local de socialização do adolescente, a escola seria espaço essencial para abordagem do tema sexualidade, porém a preparação dos educadores os faz abordar este tema sob a perspectiva biologicista, além do controle como mecanismo de coerção (BRÊTAS; SILVA, 2009). Falar sobre sexualidade com os adolescentes é extrapolar o campo do biológico, é abrir espaço para troca de experiências e conhecimentos, para que isso ocorra, a sexualidade deve ser considerada algo natural do ser humano, sem que haja preconceitos e barreiras para sua abordagem.

Discorrer sobre este tema com adolescentes demanda, portanto, do educador uma postura de abertura e disponibilidade para que os participantes possam expor suas dúvidas e anseios quanto à iniciação da vida sexual, os relacionamentos afetivos, a escolha dos métodos contraceptivos, as formas de prevenção das DSTs. Estes temas devem ser trabalhados de maneira a valorizar os aspectos positivos da sexualidade, sem que a responsabilização dos sujeitos com sua saúde e qualidade de vida sejam esquecidas.

Podemos afirmar que o diálogo com os jovens a respeito de uma sexualidade saudável, responsável e segura foi preocupação constante durante a oficina, pois sabemos da dificuldade de interação entre adolescentes, pais, profissionais de saúde e professores. Quando os jovens precisam esclarecer suas dúvidas têm preferências por conversar com amigos, vemos nesta postura o risco do acesso a informações errôneas e não promotoras da saúde sexual destas pessoas.

Não podemos deixar de mencionar que a intenção de buscar as dúvidas e conhecimentos dos educandos a respeito do tema abordado traz ao educador a sensação de impotência. Defender o diálogo e valorizar o conhecimento prévio de cada participante pode nos surpreender, pois nem sempre estamos preparados para sanar as dúvidas e realizar uma discussão crítico-reflexiva acerca de certos temas. Isso nos faz refletir sobre o que Freire (1979) fala a respeito do risco inerente a existência humana. Sem a possibilidade de risco não existe aprendizado, pois seria assim, mera repetição de fatos prontos, sem uma abertura ao novo e ao inusitado. Propor aos educandos que falem de suas dúvidas é abrir espaço para um mundo ainda desconhecido pelo educador, expondo-o ao novo, estimulando-o a perseguir novas concepções a respeito do objeto de ensino.

Para finalizar esta oficina realizamos a seguinte pergunta ao grupo: “De quem é a responsabilidade pelo uso dos métodos contraceptivos?”. Esta pergunta foi realizada para aprofundarmos a problematização em torno do tema. Para os adolescentes a responsabilidade é tanto do homem quanto da mulher. Entretanto, a idéia de que deve ser do homem, pelas facilidades no manuseio da camisinha esteve também presente. O estudo realizado por Sampaio (2011) com adolescentes do interior do nordeste do Brasil apontou que a iniciativa pelo uso da camisinha é quase sempre do homem, os relatos das mulheres sempre indicam a dificuldade em negociar o uso da camisinha com o parceiro.

Consideramos esta pergunta finalizadora como relevante para o empoderamento dos adolescentes e desenvolvimento da sua autonomia para a vivência da sexualidade. Freire (1987) discorre que empoderamento é o resultado da inserção crítica das pessoas no mundo e por meio da problematização realizada no cotidiano é possível nos conscientizarmos e, por meio dessa conscientização, adquirir capacidade para transformar nossa realidade.

Entre mitos e verdades: uma discussão sobre DSTs...

Esta oficina objetivou conhecer os principais tipos de DSTs e discutir sobre o uso da camisinha na prevenção dessas doenças.

Iniciamos este encontro com a leitura e discussão de algumas perguntas que não foram respondidas na oficina anterior. Essas perguntas tiveram como temas, curiosidades e comportamentos na primeira relação sexual, orgasmo, DSTs e gravidez.

Com relação à primeira relação sexual, alguns participantes consideraram que a perda da virgindade das meninas deve ser identificada pelo sangramento “se não sair sangue ela não é virgem” (A₁). Outro adolescente discorda dizendo “depende da pessoa” (A₃), outro ainda diz “depende se a menina está mais relaxada” (A₇). Explicamos ao grupo que o rompimento do hímen é a causa do sangramento, mas nem todas as mulheres sangram na primeira relação sexual. A primeira experiência sexual ainda é cheia de mitos e idéias equivocadas, o que pode atrapalhar tanto a mulher quanto ao homem aproveitar esse momento, expondo-os a riscos por falta de conhecimento.

Uma participante, neste ponto específico, relatou que tem como o homem perceber se a mulher é virgem, isso segundo ela “quando o homem vai entrar ele sente mais apertado” (A₃). Discorremos com os adolescentes que muitas vezes a mulher por estar insegura, com medo, sem vontade, desconfortável durante o sexo, pode contrair sua musculatura vaginal o que pode parecer que esteja mais apertada. Acrescentando, afirmamos que existem variações anatômicas em homens e mulheres tornando-os peculiares e, portanto fica difícil a padronização de comportamentos e qualquer tipo de generalização.

Alguns participantes concordaram conosco como pode ser visto pela fala a seguir “a mulher tranca” na hora do sexo. Eles consideraram o medo e a insegurança os motivos pelos quais isto acontece. Acrescentamos que a liberdade entre o casal, a intimidade, a preparação e segurança da mulher são fatores que facilitam uma relação sexual prazerosa. A resposta sobre as melhores posições sexuais, que dão prazer ao casal, foi considerada como aquela que seja agradável tanto para o homem quanto para a mulher. Essa pergunta gerou uma discussão e polêmica em torno dos motivos de um casal estar junto, pois um dos participantes disse: “se a mulher não satisfizer o homem, ele vai procurar outra” (A₁₃). Em meio às falas contrárias e

solidárias, adicionamos a importância da satisfação do homem e da mulher na relação afetiva como um todo, não só na relação sexual.

Nesta mesma discussão, uma adolescente considerou a primeira relação sexual como um momento onde deve existir “carinho, romantismo, no lugar certo, na hora certa e com o homem certo” (A₅). Analisamos junto aos adolescentes que algumas vezes este pensamento pode levar a uma idealização e, em consequência, a uma frustração. Ressaltamos que a hora certa varia de mulher para mulher, sendo que, deve estar relacionada com a preparação e prevenção para o sexo seguro e também com o desejo em fazer ou não o sexo. De acordo com Brêtas e Silva (2009) se houver desconhecimento e despreparo, a relação sexual pode trazer resultados negativos principalmente quando ocorre gravidez não planejada e/ou DSTs.

Ainda neste assunto, a observação de A₇ “a mulher tem que se dar o respeito” mostrou o preconceito frente à iniciação sexual feminina. Analisamos com os adolescentes que tanto o homem quanto a mulher devem ser livres para fazer suas escolhas inclusive as sexuais, mas a sociedade ainda defende que os homens possuem este privilégio em detrimento das mulheres.

Partir dos conhecimentos prévios dos educandos foi fundamental, no entanto, extrapolar esse conhecimento representou desafio maior. Segundo Freire (2009), partir do conhecimento dos educandos não significa se estagnar nestes conhecimentos e sim, pôr-se a caminhar em busca do novo.

Um momento de descontração e intimidade foi gerado quando fui indagada sobre como havia sido a minha primeira experiência sexual. Pensei se realmente seria necessário falar, mas refleti sobre a necessidade de criar um espaço de vínculo, respeito e confiança para discussão dessas temáticas, além de retribuir também com um pouco da minha história. Assim, decidi falar.

Terminada a discussão das perguntas, houve a apresentação de forma dialogada e expositiva de algumas DSTs (condiloma acuminado, cancro mole, gonorréia, herpes genital, sífilis, tricomoníase, e HIV/AIDS) apresentando os sinais e sintomas, formas de contágio com foco na prevenção e identificação de cada uma dessas doenças. Quando iniciamos a apresentação, logo na primeira foto todos os integrantes expressaram espanto, nojo e repugnância. Alguns, por considerarem as fotos feias, escolheram sentar-se em posição onde não foi possível a

visualização das fotos. Reações semelhantes foram encontradas na pesquisa realizada por Alencar *et al.* (2008).

Elaboramos três perguntas e duas frases reflexivas para dar início a apresentação “Conhecer é suficiente para prevenir?”; “Por que não usamos a camisinha, falta de conhecimento ou medo de perder o(a) namorado(a)?”; “Essas doenças não me pegam”; “Isso só acontece com o outro, comigo não!”. Pensamos em inicialmente utilizar como mote para esta fase os questionamentos com os quais os profissionais de saúde se deparam no dia a dia, os embates referentes ao descuido com a saúde, mesmo após esclarecimentos sobre os riscos das doenças.

Resolvemos desta forma, incitar os adolescentes a pensar sobre o problema: muitas vezes conhecemos os métodos para se evitar as doenças, mas não os adotamos. Discorrer sobre esta situação representa refletir criticamente sobre esta realidade. Todos os integrantes do grupo demonstraram saber das conseqüências de uma relação sexual sem camisinha, porém muitos deles se posicionaram assumindo os riscos. Entretanto, como nos ajuda a compreender Freire (1997), proporcionar aos educandos momentos de reflexão e incremento de conhecimento sobre a realidade, possibilita o pensar certo, permitindo que pensem, critiquem, opinem e cheguem a um conhecimento mais organizado.

Com esta idéia em mente passamos a ouvir os adolescentes. A maioria deles acredita que conhecer as doenças é suficiente para prevenir, conforme afirma A₁ “você conhecendo as doenças, você vai ter medo e vai ter que prevenir”. Outro participante discordando das idéias defendidas por alguns colegas disse “tem gente que conhece, mas não previne” (A₁₃). Esta compreensão vai ao encontro da literatura que é exaustiva em demonstrar que apenas informações sobre condutas contraceptivas não asseguram posturas preventivas quanto às DSTs, sabe-se que a subjetividade é fator mais importante na decisão sobre o uso da camisinha (BRÊTAS; SILVA, 2005). Achados da pesquisa realizada por Alves e Brandão (2009) também demonstram o descompasso entre informações e atitudes preventivas no ato sexual de jovens.

Os adolescentes manifestaram suas opiniões sobre o uso da camisinha. Uma das participantes relatou que as pessoas não usam porque “sem camisinha dá mais prazer” (A₅). Outra adolescente, enfática, respondeu que se o namorado não gostar de usar camisinha “cada um com seus problemas” (A₉). Um participante confiante disse “as pessoas não usam porque são

bobas, pois eu usaria” (A₁). Percebemos que a maioria dos adolescentes concorda que a camisinha é importante para prevenção das DSTs, porém é consensual a idéia de que o seu uso compromete o prazer na relação sexual.

A nossa contribuição foi no sentido de dizer que o uso da camisinha para algumas pessoas pode causar incômodo, para outras não, e, inclusive há aquelas pessoas que a utilizam como algo a mais para incrementar o momento do sexo. Nesta ocasião, resgatamos a importância de manusear a camisinha de maneira criativa e diferente, sem que a sensualidade e o prazer sejam esquecidos e considerando também a proteção necessária neste momento.

Em discussão sobre HIV/AIDS, um dos estudantes expressou seu conhecimento sobre a doença afirmando “ninguém morre de HIV/AIDS, você pega uma gripe já que a imunidade está baixa” (A₁). Concordamos com a afirmativa do participante e explicamos que o vírus da AIDS combate as células de defesa do organismo e por isso o indivíduo portador de tal doença fica suscetível a mais simples infecção como a gripe, pneumonia e tuberculose. Surgiram também observações referentes aos preconceitos que já existiram em relação aos doentes “antes falavam que beber água no copo da pessoa, pegava” (A₅). Esse momento foi propício à discussão sobre as formas de transmissão da doença e apresentação das diferenças entre uma pessoa HIV positivo e uma pessoa que tem AIDS.

Para desenvolver a temática, a interação com o grupo em torno de suas indagações foi importante, representou uma oportunidade para reconstrução de pensamentos e posturas. Nesta ocasião, foram surgindo dúvidas, reflexões conjuntas buscando sempre a conscientização. Além da conscientização, buscamos resgatar a autonomia dos sujeitos na busca por uma vida sexual mais saudável. A procura por relacionar o tema com a sua aplicação na vida refere-se à prática autônoma proposta por Freire (1996) que busca alinhar o discurso teórico com a prática a ele relacionada. O conhecimento organizado ao ter novo sentido e significado para os adolescentes pode proporcionar a tomada de atitude em direção às práticas promotoras de saúde.

Para complementar a atividade realizada e com o mesmo fim, realizamos a leitura de um depoimento de uma pessoa HIV positivo, um relato verídico de como era a sua vida antes e após o vírus do HIV. Houve muita concentração da turma durante a leitura. A história é de uma mulher que buscava encontrar seu par, sem muitas exigências, não usava camisinha em

suas relações até que seu antigo parceiro a procurou para relatar que era portador do vírus. Foi assim que descobriu aos quarenta anos que era também portadora. A protagonista descreve sua vida após o contágio, a dificuldade de aceitar a doença e contar para a família e amigos. Julga difícil ter outros relacionamentos afetivos principalmente envolvendo sexo, pois sempre que se relaciona com alguém acredita que deve contar que é soropositiva, mas sente vergonha e medo de assustar e afastar as pessoas. Relata também como mudou sua maneira de enxergar a vida, ao ter que investir na sua autoestima e cuidar mais de si. Conta que passou a apoiar outras pessoas nas mesmas circunstâncias que ela.

A abordagem de um tema por meio de uma história real é promotora de aprendizagens, uma vez que desperta a percepção das semelhanças e diferenças entre a história e a vida de quem a escuta, acionando processos de identificação, projeção e reflexão sobre si mesmo.

Propusemos para encerrar, a construção de cartazes contendo de um lado imagens de pessoas saudáveis e, do outro, de pessoas doentes. Logo após esse comando um dos participantes analisou “isso é preconceito, não existe diferença entre pessoas doentes e não doentes” (A₁). Surpreendemos-nos com esta colocação, pois não havíamos percebido que da maneira como propusemos a atividade, realmente estávamos fazendo uma distinção pela aparência, entre de pessoas doentes e saudáveis. Acreditamos assim como Freire e Shor (1987), que a cada novo contato que temos com o educando, a nossa capacidade de conhecer o objeto se refaz na medida em que o próprio educando desenvolve a sua compreensão crítica do objeto a ser conhecido. Retomamos o comando e explicamos aos participantes que a construção era do grupo e que nos cartazes poderiam defender suas idéias e exteriorizar seus argumentos.

Essa proposta teve por objetivo discutir sobre os estereótipos criados pela sociedade e sobre a representação de que a pessoa portadora do vírus HIV pode ser identificada pela sua aparência.

O primeiro grupo demonstrou sua visão relacionando doença às drogas e à instituição hospitalar e consideraram como pessoa saudável alguém que possui autoestima e vive feliz. Isso pode ser percebido nas falas que se seguem “esse aqui é doente porque ele passou por uma crise de drogas; esse aqui está no hospital em um tratamento” (A₆). A mesma participante diz que uma pessoa saudável é “uma pessoa feliz, com autoestima” (A₆). Este grupo apresentou o

cartaz explicando que existe diferença entre pessoas doentes e saudáveis, porém numa visão geral das doenças, não especificando as DSTs.

O segundo grupo demonstrou uma perspectiva diferente do grupo anterior, apontando dos dois lados do cartaz, pessoas aparentemente saudáveis, mas em um lado indicaram as pessoas que possuem o vírus HIV, mas que têm uma vida normal. A fala que se segue comprova este ponto de vista “essa foto demonstra as pessoas que tem o vírus, mas nem por isso elas deixam de ter filhos, de praticar o sexo, não deixam de ser felizes, de ter uma vida normal” (A₃). Do outro lado do cartaz construíram imagens de pessoas que não possuem o vírus, mas que estão sujeitas a ele. Isso pode ser identificado quando uma das participantes disse “uma pessoa feliz, que curte a vida, são pessoas que correram o risco de pegar alguma doença, mas não deixaram de se cuidar” (A₃). Este grupo expressou o entendimento de que pessoas portadoras do vírus HIV podem ter uma vida social, amorosa, serem felizes e de que todas as pessoas estão sujeitas ao vírus. Reconhecemos com eles que este entendimento é relevante quando pensamos que a AIDS já foi considerada uma doença sem perspectiva de vida e de grupos específicos, como homossexuais, hemofílicos e profissionais do sexo.

O terceiro grupo construiu o cartaz separando pessoas doentes de saudáveis, mas no momento da discussão apresentaram que não existe diferença entre pessoas saudáveis e doentes, “pra mim não tem diferença não” (A₁₄). Ao serem questionados sobre o que era uma pessoa saudável, um dos integrantes respondeu “uma pessoa que faz exercício físico” (A₁₂). Este grupo defendeu a idéia de que pela aparência não tem como distinguir pessoas saudáveis de pessoas doentes.

O quarto grupo apresentou o cartaz “Doença está nos olhos de quem vê” teve em seus relatos a percepção de saúde relacionada à beleza, e a da doença associada à idade mais avançada. Isso pode ser percebido nas falas que se seguem “esse aqui é saudável, é atleta, que evita as doenças, que pratica esportes, que tenta levar a vida com mais facilidade e com mais harmonia; este aqui é a doença da velhice” (A₅). Ao serem questionadas sobre o que é ser saudável responderam “é isso aqui” (A₉), apontando para a figura de um rapaz bonito. Diante do exposto por este grupo, assinalamos que nem sempre pessoas belas estão saudáveis e que nem todo idoso é portador de doenças.

Avaliação de mim mesmo...

Este encontro apresentou por objetivos discutir e avaliar a participação individual nas oficinas e as atividades propostas.

Para Freire (1997), toda prática necessita de avaliação. Isso implica em analisar o que foi realizado, numa perspectiva de verificar o alcance dos objetivos propostos e de refazer a prática.

Em um primeiro momento, realizamos uma atividade avaliativa chamada “corredor da memória”. Desenhamos no chão, com giz, um corredor largo e com voltas, determinamos paradas e as marcamos com os nomes das oficinas.

Os jovens percorreram o corredor da memória, na primeira vez, lendo os pontos, e, na segunda vez, representaram em cada ponto objetos relacionados a sentimentos ou recordações sobre aquela oficina e/ou momento compartilhado. Para isto disponibilizamos materiais: tecido tnt, linhas coloridas, cola, tesouras e canetas. Ao término das produções, cada jovem ou grupo apresentou para os demais o que a oficina significou para ele, um momento considerado por ele significativo ou um acontecimento que tenha ficado registrado na memória.

Alguns participantes escolheram a oficina “uma idéia sobre lugar”. Quando questionados, acharam “a mais legal” (A₁₄); “porque a gente não pode andar sem perceber por onde a gente passa” (A₆). Desenham o espaço da sala de aula, onde segundo um participante “a gente arreda as cadeiras para fazer as atividades” (A₆). Na verdade ao explicitarem o que mais gostaram na oficina eles revelaram que a oficina que escolheram havia sido outra, “A vida passa e eu estou no mesmo lugar”, segundo eles, a que eles fecharam os olhos e ficaram andando.

Outro grupo de adolescentes indicaram a oficina “A vida passa e eu estou no mesmo lugar”. Os desenhos foram feitos separadamente, uma participante desenhou sua casa na Bahia, onde é o lugar que mais gosta de estar e explicou “eu desenhei a minha casa, a árvore da minha casa” (A₅). Ao ser questionada sobre a concordância com a frase respondeu “não estou no mesmo lugar, estou conhecendo outros lugares, viajando, mas sempre a gente volta” (A₅). Os outros dois adolescentes ilustraram esta oficina com o desenho de um menino sentado em

uma poltrona vendo televisão expressando o que foi dito “isso é mais ou menos assim: às vezes a gente entra numa rotina do dia-a-dia, ir pra casa, escola, ir pra casa e dormir, ver tv” (A₁₂). Questionamos sobre esta percepção, porém os dois adolescentes concordaram que é assim que eles se vêem, sentados em frente à televisão sem fazer nada. Essas construções apresentadas revelam o reconhecimento de uma situação que os adolescentes desejam ver modificadas e, ao mesmo tempo uma dificuldade em identificar os determinantes para tais posições assumidas.

Outros participantes escolheram a oficina sobre os “métodos contraceptivos” e construíram uma camisinha com o material disponível. Uma delas explica a produção “pra gente se proteger das doenças” (A₈) e “de saber que isso pode acontecer com qualquer um” (A₈). Estas falas revelam o entendimento de que a vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis é para todas as pessoas. Este reconhecimento é importante principalmente na adolescência quando os jovens se consideram acima de qualquer risco e agravo.

Uma adolescente selecionou a oficina sobre “DSTs” e a ilustrou com um avental que possuía no centro um rosto com expressão triste e a frase “eu já não sou o mesmo de antes”. Para explicar o que havia pensado relata “é uma pessoa que não se preveniu para fazer sexo, ai ela pegou uma doença” (A₃). E ao ser questionada quanto a expressão de tristeza da figura explica “ele tenta ser o que ele era antes, mas não é o que ele era antes...agora ele tem que tomar cuidado quando vai transar com alguma pessoa”(A₃). Neste momento acrescentamos sobre a importância de entender que a prevenção com camisinha deve ser realizada como um ato de autocuidado, independente do parceiro ser portador de alguma DST.

Com uma música de relaxamento ao fundo, todos foram convidados a ficar sentados no chão e pensar sobre um lugar imaginário que fosse confortável e prazeroso para eles. Solicitamos que ficassem em silêncio e com os olhos fechados. Ao fim do relaxamento os participantes provocados, falaram de seu desempenho nas oficinas, sobre as oficinas e o que poderiam ter feito para que os encontros fossem mais bem aproveitados. Neste momento surgiram falas relativas às conversas paralelas que poderiam ter sido evitadas, sendo consideradas por A₃ “falta de respeito”.

Algumas falas foram destacadas referindo-se ao aprendizado oferecido pelas oficinas segundo o olhar dos adolescentes: “eu acho que foi bem interessante, foi importante porque o que a

gente não sabia a gente ficou sabendo, as dúvidas que a gente tinha foram tiradas. Eu acho também que a gente às vezes não respeitou muito, a gente atrapalhou um pouco as aulas, mas valeu” (A₃); “teve horas que a gente participou, teve horas que a gente não participou, mas a gente aprendeu muita coisa, em reunião, aqui” (A₁₀), “a gente não tem a mesma liberdade pra conversar como chegamos pra vocês” (A₅). Esta última observação demonstra que a metodologia participativa permite maior abertura e liberdade para discutir perguntas propiciando o aprendizado. Em pesquisa realizada por Freitas e Dias (2010) adolescentes também relatam a oportunidade de serem escutados quando são utilizadas metodologias participativas em detrimento de palestras onde são apenas ouvintes.

Outras falas foram relacionadas às estratégias: “aquela parte que a gente ficou andando pela sala, no começo foi até legal, mas depois enjoou” (A₃); “teve um dia que foi chato... um dia que a gente estava fazendo argila” (A₅). Quanto ao círculo de conversa, os adolescentes foram unânimes em afirmar que é a melhor forma para aprender, conforme observação de um deles “a gente aprende muito mais” (A₈).

Pedimos, ainda, que cada participante falasse uma palavra que representasse as oficinas realizadas: “legal”, “saúde”, “aprendizagem”, “união”, “sexo”, “boa”, “consciente”, “bacana”.

Ao pensarmos a educação como situação gnosiológica, entendemos que a contradição existente entre educador e educando é superada por uma postura de reconhecimento de que o educador-educando e o educando-educador são sujeitos cognoscitivos diante de uma objeto a ser conhecido. Isso implica dizer que a cada situação de ensino o educador-educando e o educando-educador irão revisar seus saberes, suas percepções e posturas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Por meio desta experiência vivenciamos algumas facilidades e grandes dificuldades.

Falar da educação pautada em Freire acima de tudo traz um sentimento de esperança de que o processo de ensino-aprendizado possa ser mais humanizado e aplicável no cotidiano dos sujeitos integrantes desse processo, mas empregar esta educação traz a difícil tarefa de despojar de toda certeza de que existe um conhecimento pronto para ser utilizado pelas pessoas durante suas existências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação dos resultados se deu com base em três núcleos temáticos. O primeiro núcleo refere-se às oficinas e suas potencialidades, o segundo núcleo diz respeito aos processos de construção de conhecimentos pelos adolescentes e o terceiro inclui a promoção da saúde sexual e o princípio da dialogicidade de Paulo Freire.

No primeiro núcleo, destacamos a pertinência e potencialidade da oficina para instaurar um campo de fala e escuta. Neste sentido afirmamos que a fala e a escuta puderam, no transcorrer das atividades nas oficinas, se conformar como dispositivos pedagógicos constitutivos do tipo de educação desenvolvida, ou seja como uma das orientações da educação proposta. O que conseguimos, quando abrimos este espaço de fala e escuta, foi colocar uma multiplicidade de vozes e olhares em comunicação, sem direcionamentos sobre o que podia ou não ser dito. Oferecemos assim condições para que os adolescentes olhassem para si e para os outros mais livres de condicionantes sociais, na busca de transformações, tendo em vista um aprimoramento pessoal e coletivo.

É claro que este espaço de fala e escuta não se concretizou de forma única em todas as oficinas, e nem foi vivido com a mesma intensidade por todos os participantes, em algumas delas podemos afirmar que não se instaurou uma comunicação autêntica. Nestes casos consideramos que muitas vezes os adolescentes não se identificaram com alguns dos temas, isto fica perceptível pelas falas que se mostraram abstratas e também pelo tempo verbal usado, indicativo de algo não experimentado.

Ainda com relação às oficinas, reconhecemos que esta prática recupera o caráter social da produção do conhecimento. Por meio dela percebemos, ainda, que os conceitos perdem o seu caráter abstrato quando os participantes citam exemplos de suas vivências, tornando-os ricos em conteúdos reais. É justo reconhecer também o espaço proporcionado pela oficina para que os adolescentes exercitassem a criatividade, elaborando desenhos, esculpindo formas com o próprio corpo, expressando de maneira estética e artística suas posturas e atitudes diante de situações e temas propostos.

No segundo núcleo, identificamos que o processo de construção de conhecimento pelos adolescentes foi favorecido pela educação fundamentada nos princípios de Freire. Percebemos que foram frequentes, nas oficinas, os momentos que tivemos acesso às representações e conhecimentos dos adolescentes; igualmente, foram comuns os momentos em que atuamos criando situações que tornaram possíveis para estes sujeitos a (re) criação de seus saberes e favoreceram a vivência de experiências estéticas, pensadas como experiências desestabilizadoras e produtoras de novos modos de subjetivação.

Entretanto, não podemos afirmar com a mesma segurança, que foram frequentes os momentos em que propiciamos aos adolescentes a superação da consciência ingênua a partir da criação de conhecimentos. Na verdade, constatamos que a relação entre os educandos e o conhecimento não aconteceu de modo uniforme em todos os contextos interativos.

As oficinas “modelando a vivência da cidadania” e “uma discussão sobre gêneros” são representativas deste pensamento. Na primeira delas, percebemos que ao modelar na argila a representação do lugar que ocupam na cidade, os participantes conseguiram falar do modelo esculpido e do seu real significado. Estes momentos permitiram a reflexão, a pessoa que construiu o produto falou sobre ele, de maneira que ao dizer desvelou a sua realidade, antes desconhecida por aqueles que ouviram e algumas vezes, até mesmo, por eles próprios. Acreditamos que neste movimento o educando foi se transformando em sujeito construtor e reconstrutor do saber ali circulante, ao lado do educador que também aprendeu ao refazer e repensar a sua prática.

Assim, compreendemos o valor destas atividades. Ao mesmo tempo, nos indagamos em que medida elas teriam favorecido a construção de conhecimentos e teriam levado ao desenvolvimento de novas relações entre o ser, o conhecer e o agir. Neste sentido, reconhecemos a ausência, em muitos momentos, do diálogo com o conhecimento consciente. Percebemos neste contexto, o quanto é importante o preparo do educador para saber partir do que o grupo de participantes oferecem em termos de noções e ajudá-los na construção de outros saberes.

Na segunda oficina ilustrativa desta “falta” ou ausência diagnosticada, identificamos que as percepções e significados atribuídos pelos adolescentes às diferenças de gênero, precisariam em algum momento dialogar com o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema. O

fato disto não ter ocorrido, fez com que estivesse ausente do momento educativo a relação dialética entre subjetividade e objetividade, passo considerado fundamental para que ocorra a conscientização (FREIRE, 2010).

Neste sentido, percebemos que se tivéssemos estabelecido uma relação entre as noções dos jovens e outros saberes, por exemplo, sobre como estas diferenças ocorrem em diferentes contextos históricos e culturais, abriríamos brechas para os jovens questionarem seus saberes, formularem novas perguntas e incorporarem o novo. Permitiríamos assim que aprendessem sobre as conseqüências destas diferenças no dia-a-dia desses jovens, tanto profissionalmente quanto afetiva e sexualmente. Esta oficina, apesar das diferentes estratégias correu o risco de ter ficado no plano da subjetividade, deixando o adolescente encerrado em seu universo conceitual e visão de mundo.

Paulo Freire nos ajuda a compreender o desenvolvimento de uma consciência crítica – resultado do processo educativo – que acontece quando o educador problematiza o objeto de ensino, possibilitando aos educandos condições para que ocorra a superação do conhecimento no nível do doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos (FREIRE, 1983). O ato de problematizar, por sua vez, é um ato dialético que resulta na produção do conhecimento e da consciência, ele acontece por meio de processos dialógicos, intersubjetivos e dialeticamente abertos para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável.

Embora nos pareça inequívoca a opção por este caminho, a forma como ele se efetivou não foi tão simples no transcurso do desenvolvimento das oficinas. Admitimos que favorecer a ascensão ao conhecimento, superando a opinião comum é a forma entendida por Freire para se desenvolver uma consciência crítica. Reconhecemos também que fazê-lo, para o teórico, não significa dissertar, expor, transmitir, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo pronto, elaborado.

Ao abordar esta questão, Paulo Freire (2010) diz que é função do educador favorecer a confrontação com a realidade concreta de modo que ela se desvele de forma objetiva para o educando. Ele completa dizendo que este esforço de confrontação com a realidade não constitui um esforço intelectualista, o que não significa abrir mão do conhecimento acumulado historicamente.

A subjetividade é para ele outra condição para esta educação que se pretende conscientizadora e transformadora. No ato de conhecer, o sujeito precisa apresentar-se juntamente com o outro e dar-se ou mostrar-se por meio de seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo esta ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e não contribui para a sua modificação e do seu entorno.

Neste sentido, percebemos a prática preconizada por Freire aproximar-se do pensamento dialético e parece-nos residir aí a dificuldade para efetivá-la. O autor propõe que o sujeito se reconstrua refletindo sobre a realidade concreta e objetiva, por meio do que ele manifesta como sentidos e percepções acerca dessa realidade, em confronto com o conhecimento historicamente acumulado.

Para nos ajudar a lidar e ler este fato, Freire nos diz que no processo de educação jamais atingimos um ponto de chegada final, pois se assim fosse, a história se fecharia em si mesma e negaria sua própria natureza, constituída de contradições, tensões e conflitos, que nos impulsionam para novos sentidos da vida humana.

No terceiro núcleo, observamos a materialização do diálogo na educação realizada bem como as condições favoráveis por ele fomentadas para a promoção da saúde sexual de adolescentes. Podemos afirmar que o diálogo esteve presente ao longo do trabalho desenvolvido, desde o seu início, no seu desenvolvimento, bem como no seu desfecho. No início a presença do diálogo fica perceptível quando buscamos junto aos adolescentes o conteúdo programático da intervenção educativa. Ao optarmos pelos conteúdos propostos pelos jovens, ao invés dos conteúdos impostos, abrimos espaço ao inesperado e para o risco dele advindo, ao mesmo tempo, inaugurando um espaço de convivência para diferentes tipos de saberes e possibilidades. Esta ação inicial definiu a forma como a educação foi conduzida e expressou a nossa crença no potencial desses jovens de serem co-participantes no processo de construção do conhecimento.

Na busca por manter este caráter dialógico na educação, conduzimos todo o processo educativo por meio da pergunta. Não só a pergunta do educador guiou o curso da educação, mas a pergunta do educando, assim, os rumos do processo foram ditados tanto pela pergunta que surgiu do espírito provocador e investigador do educador como da que nasceu da curiosidade do educando. Desta forma, podemos afirmar que a educação resultou de um

movimento em que um atuou sobre o outro reciprocamente, instigando a presença de cada um com seus modos de pensamento, estabelecendo-se assim uma relação horizontal educador-educando.

Assim, o diálogo fomentado a partir da pergunta foi considerado o princípio fundante de todo o processo educativo, por meio dele percebemos que os integrantes das oficinas puderam expor suas maneiras de pensar e ver os objetos tratados. A pergunta se colocou, então, como um novo elemento mediador entre os sujeitos da educação.

À luz de Paulo Freire, compreendemos que este diálogo só foi possível porque nos disponibilizamos internamente para a escuta, pois da pergunta, surge a resposta. Para mantermos este ciclo vivo e vibrante e engendrar novos movimentos, precisamos da escuta qualificada e de um ambiente de liberdade e criatividade. A escuta apresentou-se então, como condição primordial para a concretização do diálogo. Na medida em que conseguimos escutar com tolerância, alteridade, paciência e criticidade ao educando, pudemos passar a falar com ele e não para ele, como na educação bancária. Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa dialógica.

Olhando para as oficinas e ouvindo aos ensinamentos de Freire, pudemos constatar que de fato o diálogo aconteceu, já que o processo educativo não operou em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo de tentar passar algo de um para o outro, mas ocorreu sob a forma de mútua instigação, permitindo que educandos se recriassem diante de educadores e vice-versa. Assim, tal como nos alerta Freire (2010), na medida em que estabelecemos uma relação horizontal com o educando, a partir da crença genuína de que podemos aprender com ele, resgatamos a humanização nessa relação.

Deste modo, acreditamos que a dialogicidade é princípio pedagógico ideal para tratar de temáticas referentes à promoção de saúde com o público adolescente, neste contexto a pergunta se introduz como algo legítimo, pois os jovens são naturalmente indagadores e questionadores, isso permite que o processo de criticização e de construção do conhecimento compartilhado sejam possíveis.

O repensar sobre a pesquisa e sobre a utilização da pedagogia problematizadora nos faz acreditar que o caminho para aproximar as práticas educativas dos pressupostos de Freire está

no movimento de ação-reflexão-ação. É por meio da prática e da reflexão contínua sobre ela que nos auto-avaliamos, isso proporcionou reconsiderar a prática e a sua posterior reformulação, com o objetivo de transformar a ação e nos (re) inventar.

Verificamos a necessidade de mais estudos que descrevam práticas de educação em saúde, expondo o referencial metodológico que as informa e as estratégias empregadas, com o objetivo de ajudar os profissionais de saúde a levar a cabo intervenções de educação e promoção da saúde no concreto do seu trabalho. Não apenas relatar qual o método escolhido descolado do fazer, mas apontando a articulação entre o teórico e o prático, pois é no fazer que os conflitos e contradições da teoria emergem de forma viva.

O tema se mostrou uma demanda atual dos adolescentes, apesar das facilidades de acesso hoje às informações pelos meios de comunicação como a televisão, as revistas, a internet e as redes sociais. Percebemos que os adolescentes possuem necessidade de conhecer assuntos relacionados à sexualidade e ao exercício de sua cidadania.

Esclarecemos que ao valorizarmos a temática de educação em saúde neste trabalho e lançarmos um olhar mais focado nos acontecimentos que tiveram lugar no concreto das oficinas, não deixamos, em momento algum, de reconhecer a importância da família, da escola, do setor saúde e do governo na promoção da saúde dos adolescentes, por meio de propostas educativas, espaços de socialização, assim como de políticas públicas voltadas para este público alvo.

Certamente neste trabalho há muitas coisas que não vimos e deixamos de falar porque os processos pedagógicos não são entidades físicas que podem ser dissecadas. A educação muitas vezes constrói um novo que não podemos ver e tocar.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. A prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. *Rev. Bras. Enferm*, v.61, n.1: p. 117-21, 2008.
- AFONSO L, *et al.* *Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social; 2003.
- AFONSO, L. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte(MG): Edições do Campo Social; 2002.p. 11-59.
- ALBINO, G. C. Sexualidade. In: VITALLE, M. S. S.; MEDEIROS, E. H. G. R. *Adolescência: uma abordagem ambulatorial*. Barueri, SP: Manole, 2008.
- ALENCAR, R. A. *et al.* Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ver. Ciência & Educação*, v. 14, n. 1: p. 159-168, 2008.
- ALMEIDA, A. C. C. H.; CENTA, M. L. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. *Acta Paul. Enferm*, v.22, n. 1: p. 71-6, 2009.
- ALVES, C. A.; BRANDÃO, E. R. Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, v.14, n.2: p. 661-70, 2009.
- ALVES, G. G.; AERTS, D. As práticas educativa em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, v.16, n.1: p. 319-25, 2011.
- AMARAL, M. A. *Entre o desejo e o medo: oficinas de trabalho como espaço de reflexão e empoderamento de adolescente* (Tese). São Paulo(SP): Escola de Enfermagem da Universidade de São paulo; 2005.
- AMARAL, M. A.; FONSECA, R. M. G.S. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. *Rev. Esc. Enferm. USP*, v.40, n.4: p. 469-76, 2006.
- BAGGIO, M. A. *et al.* O significado atribuído ao papel masculino e feminino por adolescentes de periferia. *Esc. Anna Nery Rev Enferm*, V.13, n.4: p. 872-78, 2009.
- BARBOSA. S. M. *et al.* Jogo educativo como estratégia de educação em saúde para adolescentes na prevenção às DST/AIDS. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v.12, n.2, p.337-41, 2010. Disponível em: www.fen.ufg.br/revista. Acesso em: 12 de jan. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.
- BARRETO, B. A.; RIBEIRO, C. V.; OLIVEIRA, M. A. S.; Educação e saúde: problematizando gênero e sexualidade em uma escola municipal de Juazeiro-BA. *Estudos IAT*, Salvador, v.1, n.1, p.33-47, jun. 2010.

- BASTIANI, J. A. N.; PADILHA, M. I. C. S. Experiência dos agentes comunitários de saúde em doenças sexualmente transmissíveis. *Rev. Bras. Enferm*, Brasília, v. 60, n. 2: p.233-36, 2007.
- BESERRA, E. P.; PINHEIRO, P. N. C.; BARROSO, M. G. T. Ação educativa do enfermeiro na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis: uma investigação a partir das adolescentes. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, v.12, n.3: p. 522-28, 2008.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOUFLEUER, J.P. Conhecer/Conhecimento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J(Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J(Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Saúde Integral de adolescentes e jovens*. Orientações para organização dos serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS 196/96. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 Out. 1996.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ensino- matrículas, docentes e rede escolar. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: mar de 2011.
- BRÊTAS, J. R. S.; SILVA, C. V. Orientação sexual para adolescentes. In: BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E. (Orgs). *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri, SP: Manole, 2009.
- BRÊTAS, J. R. S.; SILVA, C. V. Orientação sexual para adolescentes: um relato de experiência. *Acta Paul Enferm*, v. 18, n. 3: p. 326-33, 2005.
- CARDOSO, C. R.; COCCO, M. I. M. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. *Rev Latino-am Enfermagem*; v.11, n.6: p. 778-85, 2003.
- CHIESA, A. M. O uso de estratégias participativas para o conhecimento das representações sociais das mulheres de Pirituba/Perus com resultado Classe III de papanicolau. [dissertação]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP; 1994.
- DANTAS, T. M. *et al*. Educação em saúde como ferramenta na saúde sexual do adolescente. *Cadernos de cultura e ciência*. V.1, n.2: p.12-22, 2010. Disponível em: www.periodicos.urca.br/ujs. Acesso em: 30 de mai. 2011.
- DUARTE, E. D. *O cuidado ao recém-nascido na perspectiva da integralidade: saberes e práticas no cotidiano da unidade de terapia intensiva neonatal* (Tese). Belo Horizonte: Escola de Medicina da Universidade federal de Minas Gerais: 2007.

FERREIRA, M. A. *et al.* Saberes de adolescentes: estilo de vida e cuidado à saúde. *Texto Contexto Enferm*; v. 16, n. 2: p. 217-24, 2007.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES-NETO, J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. *Rev. Bras. Enferm*; v. 63, n.1: p. 117-21, 2010.

FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O.; TEIXEIRA, K. C. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.* V.14, n. 12: p. 330-37, 2010.

FONSECA, R. M. G. S. Investigando, construindo e reconstruindo a enfermagem generificada através das Oficinas de Trabalho. In: Anais do 2º Encontro Internacional de Pesquisa em Enfermagem: Trajetória Espaço-Temporal da Pesquisa; 2002 out. 28-31; Águas de Lindóia, SP. [CDRom]. Águas de Lindóia: EEUSP; 2002.

_____. Mulheres e enfermagem: uma construção generificada do saber. [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP; 1996.

FREIRE, A. M. A. Utopia Peregrina. In: Paulo Freire: a utopia do saber. *Coleção Memória da Pedagogia.* V.4, n.4, p.16-29, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Cortês & Moraes, 1979.

_____. *Educação e Mudança.* 24a Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2001.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1983.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra; 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 49ed. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2010.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta.* 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1985.

FREIRE, P.; SCHOR, I. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, K. R.; DIAS, S. M. Z. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. *Texto Contexto Enferm*; v.19, n.2: p. 351-57, 2010.

GADOTI, M. O plantador do futuro. In: Paulo freire: a utopia do saber. *Coleção Memória da Pedagogia,* v.4, n.4: p. 6-15, 2005.

GALVANI, M. A. M. Leitura da imagem: resgatando a história e resgatando possibilidades. *Educação e realidade*; v. 30, n. 2: p. 143-64, 2005.

- GAZZINELLI, M. F.; PENNA, C. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiência da doença. In: GAZZINELLI, M. F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. *Educação em saúde: teoria, método e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 167p.
- GORINI, M. I. P. C.; SEVERO, I.M.; SILVA, M. C. F. Análise da produção do conhecimento de enfermagem sobre educação em saúde e envelhecimento. *Brazilian Journal of Nursing*, [periódico online] 2008 [citado em 15 jun 2008];
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 224p.
- JANKE, N.; TOZONI-REIS, M. F. C. Produção coletiva de conhecimentos sobre qualidade de vida: por uma educação ambiental participativa e emancipatória. *Ciência & Educação*; v.14, n.1: p. 147-57, 2008.
- LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LEVANDOWSKI, D. C.; SCHMIDT, M. M.; Oficina sobre sexualidade e namoro para pré-adolescentes. *Paidéia*, v. 20, n. 47: p. 431-36, 2010.
- MACHADO, M. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*; v.12, n.2: p. 335-342, 2007.
- MELLO, J. B. F.; Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro, n.52, p.91-115, 1990.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004. 269p.
- MOREIRA, B. L. R. *et al.* Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. *Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias*; v. 10, n.1: p. 64-83, 2011.
- OLIVEIRA, A. R. Classe Social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 78-80.
- OLIVEIRA, H. M.; GONÇALVES, M. J. F. Educação em saúde: uma experiência transformadora. *Rev Bras Enferm*, v.57, n.6: p. 761-3, 2004.
- PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*; v.19, n.5: p. 1527-1534, 2003.
- REIS, D. C. Educação em saúde: aspectos históricos e conceituais. In: GAZZINELLI, M. F. REIS, D. C.; MARQUES, R. C. (Org). *Educação em saúde: teoria, método e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 167p.

- REIS, D. C.; GAZZINELLI, M. F. Abordagem das imagens. In: GAZZINELLI, M. F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C (Org). *Educação em saúde: teoria, método e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 167p.
- SANTOS, R. V.; PENNA, C. M. M. A educação em saúde como estratégia para o cuidado à gestante, puérpera e ao recém-nascido. *Rev. Texto Contexto Enferm*; v.18, n. 4: p. 652-60, 2009.
- SOARES, S. M. *et al.* Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. *Esc Anna Nery Rev Enferm*; v.12, n.3: p.485-91, 2008.
- SOUSA, L. D. *et al.* Práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da enfermagem. *Rev. Enferm. UERJ*; v. 18, n.1: p. 55-60, 2010.
- SOUZA, A. C. *et al.* A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. *Ver. Gaúcha Enferm.*, v.26, n.2: p.147-53, 2005.
- SOUZA, M. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.26: p. 119-32, 2004.
- TORRES, C. A.; BESERRA, E. P.; BARROSO, M. G. T. Relações de gênero e vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: percepções sobre a sexualidade dos adolescentes. *Escola Anna Nery Rev. Enferm*; v. 11, n. 2: p. 296-302, 2007.
- TRAVERSO-YÉPEZ, M . Dilemas na promoção da saúde no Brasil: reflexões em torno da política nacional. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*; v.11, n.22, p.223-38, 2007.
- TRAVERSO-YÉPEZ, M; PINHEIRO, V.S. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*; v.14, n.2: p.133-147, 2002.
- TRINDADE, R. F. C.; BORGES, A. L. V. Gravidez na adolescência. In: BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E(Orgs). *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri, SP: Manole, 2009.
- TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- VASCONCELOS, E. M. Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cad. Saúde Pública*; v. 14, sup. 2: p.39-57, 1998.
- VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*; v. 5, n.8: p. 121-26, 2001.
- VICTOR, J. F. *Educação em Saúde na Unidade Básica de Saúde da Família: atuação do enfermeiro* (dissertação). Fortaleza(CE): Universidade Federal do Ceará; 2004.
- VILLELA, W. V.; DORETO, D.T. Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cad. Saúde Pública*, v. 22, n.11: p. 2467-72, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Parecer nº. ETIC 0251.0.203.000-10

**Interessado(a): Profa. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli
Departamento de Enfermagem Aplicada
Escola de Enfermagem - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 11 de agosto de 2010, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado "**Educação em saúde participativa: uma proposta de promoção de saúde dos adolescentes**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

**Prof. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

ANEXO II

Carta à Escola Estadual

Ouro Branco, __/__/2010

Ilma Sra. Diretora:

Solicito sua autorização para utilizar o espaço da escola, assim como o contato com seus alunos para a realização da pesquisa: **“EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARTICIPATIVA: uma proposta de promoção da saúde dos adolescentes”**, que estou desenvolvendo como mestranda da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora doutora Maria Flávia de Carvalho Gazzinelli.

O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos da educação fundamentada em Paulo Freire na promoção da saúde dos adolescentes. Esta pesquisa é qualitativa, pois se preocupa em identificar o significado e intencionalidade presentes nos atos e falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão dois grupos focais, questionário aberto que deverá ser resolvido individualmente pelos adolescentes ao final de cada oficina e o diário de campo da pesquisadora. Nos dois grupos focais e na primeira oficina serão gravadas as falas dos adolescentes e transcritas para posterior análise. Serão realizados seis encontros com os adolescentes que terão espaçamentos de quinze dias entre um e outro. A coleta de dados durará quatro meses. Essas oficinas serão realizadas no período matutino em horário de aula com um grupo de quinze (15) alunos com idade entre quinze(15) e dezoito(18) anos.

De acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisas- CONEP- que normaliza as pesquisas envolvendo seres humanos, será solicitado aos sujeitos, assim como seus responsáveis legais, seu consentimento para utilizar suas falas, através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, onde constarão os termos para esta investigação, como o meu compromisso de preservação do sigilo quanto ao nome dos participantes, bem como o restrito uso das informações para a pesquisa e divulgação dos resultados em trabalhos de natureza científico.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos. Antecipo os agradecimentos, certa de poder contar com sua colaboração.

Atenciosamente,

Laís Aparecida Melo Freire

Diretora

Maria Flávia de Carvalho Gazzinelli - Orientadora

Contato com a pesquisadora:

Telefones: Laís Aparecida Melo Freire: (31) 8860-1863

E-mail: laisaponto@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: (31) 3409-4592

Endereço do Comitê de Ética: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, Campos Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901.

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Modelo II: Adolescentes

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo nome é: **“EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARTICIPATIVA: uma proposta de promoção da saúde dos adolescentes”**. Essa pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos da educação fundamentada em Paulo Freire na promoção da saúde dos adolescentes. A sua participação é voluntária e será muito importante para realização desta pesquisa. Você não terá despesas pessoais em qualquer fase do estudo e também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho nacional de Ética em Pesquisas, garanto-lhe que seu nome será mantido em sigilo e as informações colhidas serão para uso somente desta pesquisa e a divulgação dos resultados em trabalhos científicos. Esclarecemos que será garantido o direito de poder se retirar em qualquer momento do projeto caso não queira participar das atividades propostas, sem que isso lhe cause prejuízos ou penalidades.

Agradecendo sua colaboração, solicitamos ainda a declaração de seu consentimento livre e esclarecido neste documento.

Atenciosamente,

Laís Aparecida Melo Freire

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com o pesquisador _____, sobre a minha decisão em participar desse estudo. Declaro estar ciente, de que os meus trabalhos produzidos durante as oficinas e falas serão gravadas, transcritas e analisadas e seus resultados serão utilizados somente para esta pesquisa e serão divulgados em trabalhos científicos. Recebi a garantia de que meu nome não será revelado e tendo recebido o contato da pesquisadora poderei pedir para sair desta pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo ou penalidades. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura

Pesquisadora: Laís Aparecida Melo Freire

Telefone: (31)8860-1863

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: (31) 3409-4592

Endereço do Comitê de Ética: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901.

ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Modelo III: Responsáveis pelos adolescentes**

Senhores pais,

Venho solicitar-lhes a autorização para que seu filho(a) participe da pesquisa cujo nome é: **“EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARTICIPATIVA: uma proposta de promoção da saúde dos adolescentes”**. Essa pesquisa objetiva analisar os efeitos da educação fundamentada em Paulo Freire na promoção da saúde dos adolescentes.

A participação do seu filho é voluntária e será muito importante para a realização dessa pesquisa. Não haverá despesas pessoais para o adolescente em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Concluída a pesquisa, seus resultados serão divulgados e ficarão acessíveis a qualquer pessoa.

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho nacional de Ética em Pesquisas, garanto-lhe que será mantido em sigilo o nome do seu filho(a) e as informações colhidas serão para uso somente dessa pesquisa e a divulgação dos resultados em trabalhos científicos. Esclarecemos que será garantido o direito do seu filho de se retirar em qualquer momento do projeto caso não queira participar das atividades propostas, sem que isso lhe cause prejuízos ou penalidades.

Caso autorizem a participação de seus filhos nessa pesquisa, em qualquer momento poderá pedir informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, bem como, sair da mesma e não permitir a utilização de seus dados, sem prejuízo algum.

Agradecendo sua colaboração, solicitamos ainda a declaração de seu consentimento livre e esclarecido neste documento.

Atenciosamente,

Laís Aparecida Melo Freire

Autorizo a participação do meu filho(a) _____ na pesquisa **“EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARTICIPATIVA: uma proposta de promoção da saúde dos adolescentes”**, ciente de que os trabalhos produzidos durante as oficinas e falas do meu filho serão gravadas, analisados e seus resultados serão utilizados somente para esta pesquisa e serão divulgados em trabalhos científicos. Fui informado que a identificação do adolescente, meu filho(a), será mantida em absoluto sigilo para preservar a privacidade e que, tendo o contato da pesquisadora, poderei a qualquer momento pedir que os dados não entrem na pesquisa.

_____, _____, _____ de 20__.

Assinatura

Pesquisadora: Laís Aparecida Melo Freire

Telefones: (31) 8860-1863

E-mail: laisaponto@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: (31)3409-4592

Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901.

ANEXO V

Música “Já sei namorar” grupo tribalistas

Composição : Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes

Já sei namorar
Já sei beijar de língua
Agora só me resta sonhar
Já sei onde ir
Já sei onde ficar
Agora só me falta sair

Não tenho paciência pra televisão
Eu não sou audiência para a solidão
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo me quer bem
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo é meu também

Já sei namorar
Já sei chutar a bola
Agora só me falta ganhar
Não tenho juízo
Se você quer a vida em jogo
Eu quero é ser feliz

Não tenho paciência pra televisão
Eu não sou audiência para a solidão
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo me quer bem
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo é meu também

Tô te querendo
Como ninguém
Tô te querendo
Como Deus quiser
Tô te querendo
Como eu te quero
Tô te querendo
Como se quer
(2x)

ANEXO VI

“Só Rezo” do grupo NX zero
Composição: Di Ferrero

Quando não tenho mais pra onde ir
E no meu céu não tem mais estrelas
Aonde foi parar a coragem?
Tô cansado, mas não desisto

Mas posso ver uma luz lá no fim
Será que alguém ainda olha por mim?
Não me julgue por não ser igual
Carrego a verdade aqui no olhar, no olhar

Eu só rezo pra ficar bem
Eu sei que vai
Acredito que vai ficar tudo bem

Só rezo pra ficar bem
Eu sei que vai
Acredito que vai ficar tudo bem

Só Deus sabe o quanto eu corri
E o que fiz pra chegar aqui
Esse mundo não é mais meu
Não me rendo nem me entrego

Mas posso ver uma luz lá no fim
Será que alguém ainda olha por mim?
Não me julgue por não ser igual
Carrego a verdade aqui no olhar, no olhar

Só quero ser o que eu sou
Só quero não ter que mentir
Pois ainda não encontrei
O que eu procuro

Só quero ser o que eu sou
Só quero não ter que mentir
Pois ainda não encontrei
Ainda não encontrei

Eu só rezo pra ficar bem
Rezo pra ficar bem
Rezo pra ficar bem
Pra ficar bem

ANEXO VII

Música “Shimbalaiê”

Composição : Maria Gadú

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar
 Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar

Natureza deusa do viver
 A beleza pura do nascer
 Uma flor brilhando à luz do sol
 Pescador entre o mar e o anzol

Pensamento tão livre quanto o céu
 Imagino um barco de papel
 Indo embora pra não mais voltar
 Tendo como guia Iemanjá

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar
 Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar

Quanto tempo leva pra aprender
 Que uma flor tem vida ao nascer
 Essa flor brilhando à luz do sol
 Pescador entre o mar e o anzol

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar
 Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar

Ser capitã desse mundo
 Poder rodar sem fronteiras
 Viver um ano em segundos
 Não achar sonhos besteira

Me encantar com um livro
 Que fale sobre vaidade
 Quando mentir for preciso
 Poder falar a verdade

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar
 Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar
 Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
 Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar

ANEXO VIII

Música: “Todos os dias” – Zélia Duncan

Composição : John

Todos os dias
A cidade em que vivo
Quer brigar comigo
Mal sabe ela, que é por ela
Que todo dia brigo
Não vai ser por ninguém
Que não mora mais aqui

Todos os dias, na minha cidade
Tenho piedade
Pelas vitrines, fachadas, janelas
Vi felicidade
Também vi meu amor
Que não mora mais aqui

Nesta cidade falta um lugar
Onde eu te espere
Onde eu te veja chegar

Todos os dias a cidade insiste
Em se fazer mais bela
Novas canções se esborracham nas ruas
Vilas e favelas
Mas a tua preferida
Não se escuta mais aqui

Não se escuta esperança, mudança não se escuta
A cidade ficou surda e não escuta minha ajuda
Pessoas loucas, soltas na rua
Não voltam para casa e ainda sorriem de manhã
Bom-dia para nada, bom-dia na marra
A cidade se mata, mas não se desarma

ANEXO IX

Música “Paciência” - Lenine

Composição : Lenine e Dudu Falcão

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não...

Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para...