

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS: ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA

SILVA, Rafael Bianchi¹

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma série de experiências relacionadas com formação continuada de educadores. Mas antes dela, tornou-se parte da minha própria formação enquanto educador. Retomando um pouco da história contada em outro artigo publicado (SILVA, 2007), realizei ainda durante o curso de Psicologia, estágio com grupos de estudos em torno da temática da sexualidade com estudantes de diferentes cursos de graduação (GEES – Grupo de Estudos em Educação Sexual). Foi possível apreender, nesse primeiro momento, o quanto o tema trás em si elementos de contradição e conflito interno entre aqueles que se propõem explorá-los, o que levou muitas vezes a um questionamento severo do grau de profundidade que nosso trabalho realizava com aquelas pessoas.

Anos mais tarde, já professor universitário, verifiquei uma lacuna na formação inicial docente que não possuía dentro do currículo regular um espaço para a reflexão com os alunos sobre a sexualidade – seja em relação aos próprios educadores quanto aos alunos com quem eles iriam trabalhar futuramente. Ainda que houvesse iniciativas isoladas de trabalhos sobre o tema no curso de formação inicial - no qual fazia parte enquanto docente -, foi possível observar por parte dos alunos, uma forte demanda de trabalhos, verificada a partir da proposta de prática de estágio com a elaboração de pesquisas sobre a sexualidade no contexto escolar, em especial, a educação sexual.

Durante o mesmo ano recebi uma série de demandas para ministrar palestras e mini-cursos com professores da rede pública de ensino sobre o tema “sexualidade”. Sabendo da existência de uma atividade regular realizado dentro da Universidade Estadual de Londrina na área de Psicologia Escolar que propunha anualmente um trabalho de reflexão com professores para formação inicial de

¹ Psicólogo formado pela UEL, mestre em Educação(UEL), especialista em Psicanálise (UCDB) e Adm. Orient. e Supervisão Educacional (UNOPAR). Atualmente é docente da UNOPAR e da Faculdade UNINORTE. Email: rafaell@unopar.br

educadores sexuais – o mesmo no qual fiz estágio anos antes como coordenador de grupo – me propus a passar pela experiência desta vez em outra posição para verificar os efeitos possíveis derivado do mesmo.

Primeiramente, não tinha como pretensão, conceber uma avaliação sistemática do projeto, mas sim, estabelecer parâmetros de quais os impactos subjetivos que a experiência trazia aos participantes e inclusive a mim. Uma das impressões que se mantiveram durante as 20 semanas de encontros, diziam respeito à necessidade de se manter, por parte da coordenação, um programa específico de formação teórica do educador, que pudesse oferecer um embasamento para práticas futuras.

Conhecendo a origem e a sustentação teórica das atividades propostas, vi possibilidades concretas nesse tipo de formação que traz em si a preocupação de levar ao professor uma reflexão científica sobre as diferentes temáticas em torno da sexualidade (relações de gênero, homossexualidade, aborto, etc.), com objetivo de neutralizar e, caso não fosse possível, minimizar preconceitos existentes no professor em torno de problematizações que ocorrem dentro da sala de aula.

Somados esses dois pontos, vi que se tornava necessário um outro modelo de formação que levasse em conta não apenas elementos teórico-científicos ou saberes formalizados pela humanidade historicamente, como também que pudesse ser um espaço de reflexão das práticas e posicionamentos que são tomados pelo professor de forma efetiva em sala de aula e que favorecem a formação do sujeito aluno.

Para tanto, tornou-se necessário, ampliar o conceito de sexualidade. Primeiro, acima de tudo, vejo **a sexualidade como a relação que se estabelece entre um e outro**, ou seja, toda relação em si é verdadeiramente sexual. Segundo, ao falar de uma relação, acabamos por encontrar o estabelecimento de vínculos que levam a consequências afetivas e atitudinais em alunos e professores. Em outras palavras, ao conceber a sexualidade como algo além da expressão do sexo, mas principalmente como **expressão do humano**, a formação do educador deveria privilegiar esse prisma, sendo que o conhecimento sistematizado se torna consequência deste momento inicial do trabalho.

Com base nessa perspectiva foi proposta a formação de um grupo inicial de trabalho que possuía como eixo organizador a educação sexual em especial ao que diz respeito à sexualidade infantil, com quatro professoras da rede pública de Londrina entre os meses de março e dezembro de 2008. A escolha do número de participantes foi uma decisão importante na proposta. Se estamos buscando repensar o lugar do professor na relação com o aluno – entendida como expressão da sexualidade – e reconhecendo os limites de qualquer trabalho em grupo, estabelecer um número pequeno de participantes propicia melhor envolvimento entre os pares e conseqüentemente, potencializa a exposição de cada membro durante o trabalho. Por essa razão, o grupo manteve com 4 integrantes de diferentes formações, porém, com atuação em nível educacional. O que se segue são algumas reflexões sobre as atividades realizadas ao longo dos trabalhos.

2. INICIANDO O PROJETO

Em que consistiu a metodologia básica do trabalho? Por ser um **grupo de trabalho**² - e não um grupo de estudos como se propõe o GEES - em um primeiro encontro foi realizado um mapeamento das questões iniciais das participantes sobre o tema ao qual iríamos nos debruçar ao longo de nossas reuniões. Também ficou definido que o trabalho teria 16 semanas e que o objetivo não estaria na construção de atividades ou respostas prontas sobre como fazer uma educação sexual para a educação infantil³.

O interessante deste primeiro momento foi a integração dos membros do grupo com a proposta inicial. Vale à pena destacar que a demanda trazida não era necessariamente relacionada com a temática, mas sim, com a perspectiva de adquirirem **novos saberes**. Coloco esse ponto como essencial para o processo. Uma das características mais marcantes encontradas em grupos de professores é a exigência de respostas prontas e rápidas sobre, por exemplo, como agir quando vê uma criança de 3 anos se masturbando. Considero que mais importante do que dar

² Entende-se como um grupo que tem nas ações o eixo organizador. Dessa forma, aproximamo-nos das propostas dos chamados “grupos operativos” conforme definem Portarrieu e Oklander (1986).

³ O trabalho foi desdobrado em mais 16 encontros gerando o tempo total de atividades do grupo.

a resposta para a questão é *verificar se o professor tem condições de realizar a atitude proposta por ela*. Em outras palavras, costuma-se exigir respostas supondo que se está preparado para conseguir agir da forma indicada com o aluno.

Essa questão foi levantada por Figueiró (2006, p.27) quando afirma que, “[...] no momento em que se tenta dar início a uma prática, vários fatores dificultadores entram em jogo – ao que parece, a maioria deles de caráter emocional, mesmo quando a dificuldade parece ser apenas técnica, relacionada à escolha de estratégias de ensino [...]”.

Observamos esse mesmo processo durante as atividades. Durante as atividades realizadas no grupo, apenas uma das quatro educadoras realizou propostas formais sobre a temática “sexualidade” com seus alunos (que nasceu da pergunta da origem dos bebês). Porém, o traço fundamental que aponta para uma direção de sucesso da formação, está em que todas afirmaram ao final do percurso que passaram a ter uma visão diferente de si mesmas, o que proporcionou uma melhor relação não apenas com o aluno, como também com o parceiro e com os pais.

Esse ponto também é recorrente. Durante as semanas de encontro, foi possível re-atualizar uma série de conceitos que nasceram da necessidade de discussão das participantes. Aqui apontamos uma característica marcante desse projeto: apenas em um dos encontros levei algo preparado previamente para o trabalho, sendo que, não foi possível uma discussão mais aprofundada já que existiam questões mais urgentes a serem trabalhadas. O ritmo das debates foi dado pelas próprias participantes cabendo ao **coordenador a função de problematizador** daquilo que era trazido por elas.

Compreendo que todo o processo de formação de educadores deve passar necessariamente por uma **desconstrução** tanto de conceitos como de valores. É este o impacto essencial que gerará as mudanças. Um exemplo interessante disso pode ser tirado de uma das atividades realizadas. Discutíamos acerca da origem dos valores. Propus um exercício. Foi colocada uma caixa de lenços de papel à frente das participantes que simbolizava uma amiga que vinha pedir conselhos sobre uma gravidez indesejada e a possibilidade de fazer um

aborto. Esse foi o contexto para pensar a posição tomada por cada um delas em frente à questão.

Desse ponto derivou algumas consequências importantes. Uma das participantes disse que antes de tudo deveríamos ouvir o que a amiga (que passou a ser chamada de 'mentol' pela cor verde da caixa de lenços) tinha a dizer sobre o assunto e que não caberia um julgamento já que ela tomaria a decisão final. Ouvindo isso, outra professora afirmou que nunca havia pensado dessa forma e que somente agora podia refletir de onde haviam se originado as idéias que possuía: de uma história de valores passados pelos diferentes contextos e instituições sociais que fez parte ao longo de sua vida.

Esse exercício pôde retomar a definição de sexualidade construída pelo grupo durante a discussão inicial do primeiro encontro. Se a sexualidade é parte do sujeito e este por sua vez possui uma história marcada pela ação de um outro, então elas enquanto educadoras exerciam esse mesmo papel com seus alunos. Podemos afirmar, portanto, que a tarefa central do grupo foi compreender de forma efetiva – e sempre angustiante, segundo expressão das participantes – que sempre **somos afetados e afetamos o outro**. A existência de um diferente de mim favorece o nascimento do questionamento do mundo e do que sou.

Deriva disso a necessidade de compreensão do papel do outro na simbolização daquilo que sou. As participantes mostraram em um primeiro momento preocupação em torno do tema. Propus que fizessem um desenho que respondesse a questão "quem sou?". Feito o desenho, este foi democratizado e discutido. Para surpresa geral foi muito comum a opinião "você não é assim". Em frente a essa situação uma das participantes perguntou: **"se não sei quem sou como posso ajudar meu aluno vir saber quem é?"**. A verdade embutida nessa pergunta foi o guia do trabalho que viria a seguir.

3. O LIMITE DOCENTE

As possibilidades de resposta à questão não tardaram. As primeiras tentativas fizeram com que o grupo passasse por um **estudo da formação do aluno**

a partir de movimentos identificatórios que este realizado com o educador. Esse é um tema bastante importante para esse tipo de trabalho, porque indica o caráter relacional existente entre os dois elementos – professor e aluno – na constituição de ambos os sujeitos.

O primeiro passo dado pelo grupo foi indicar as tentativas de o aluno “copiar” o professor em sala de aula, como continuidade de buscar respostas para a pergunta “quem sou?”. Por esta razão, o professor nunca é imune aos vínculos realizados com o aluno. Inicialmente, ele é modelo e sua tarefa passa a ser estabelecer parâmetros – o que é de suma importância em um momento inicial da vida – como, principalmente, criar condições para o aluno, futuramente, formular novas formas de posicionamento que implicam a assunção da responsabilidade subjetiva.

Ficou claro durante o trabalho com o grupo que as participantes não possuíam uma reflexão sobre esta discussão ainda que fossem extremamente densas nos debates que se estabeleciam durante o processo. Se o professor é modelo para o aluno, aquilo que era tomado como princípio educativo, pautado na articulação dos conteúdos considerados essenciais para a formação humana, acabava não levando em conta as particularidades dos alunos, ainda que durante a realização das atividades, tomassem o aluno como centro do processo educativo. Em outras palavras, passamos a debater qual a função docente que se constitui nessa nova realidade estabelecida pela **existência de um sujeito outro demarcado pela existência enquanto seres sexuados**.

Vejo aqui a possibilidade de compreender aquilo que afirma Figueiró (2006, p.93):

[...] creio que a temática ‘sexualidade’ pode ser um ponto capital na formação continuada, ou seja, no exercício de busca de crescimento pessoal e profissional do professor. Penso que se a formação continuada for desenvolvida tendo como centro a sexualidade, poderá haver significativo progresso no relacionamento professor-aluno e em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Novos rumos para a formação de professores que implicam em modificações na ação pedagógica. Se o aluno existe, então, “quem é ele?”. A compreensão dessa resposta implicou numa investigação do sentido do termo “formação social”: **o sujeito humano se forma a partir do outro** e desta relação estabelece parâmetros de ação que servem de suporte para a sua formação ética. Dessa maneira, encaminhará as posturas adotadas em relação ao outro nas interações que realiza.

O problema ensino-aprendizagem, a constatação do impacto inevitável da relação professor-aluno, levou à descoberta de que independente da posição tomada, sempre está ocorrendo algum tipo processo educativo e isso não é diferente no que diz respeito à educação sexual (FIGUEIRÓ, 1996). Para as professoras, descobrir que se educa o outro sem ter a consciência do ato e si próprio foi uma surpresa que levou o trabalho do grupo para uma mudança de direção. Neste momento foi possível verificar que cada uma delas pôde perceber seu papel para a constituição do sujeito sexual aluno.

Pequena digressão. Ainda que estejamos falando do aluno, torna-se fundamental termos em mente que **todos nós também somos alunos no que tange à educação sexual** (NUNES, 2008). Tal constatação faz com que a dialética que deriva da descoberta do outro-aluno, faz com que possa abrir as portas para descobrir o eu-professor.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p.17).

Em outras palavras, o debate sobre a postura pedagógica tomada, fez com que as participantes pudessem construir um senso crítico de seu papel e refletir, por outro lado, se podem ser simplificadas – enquanto pessoas – à função docente. Fizemos no grupo, portanto, uma transferência de enfoque: da demanda de

discussão do aluno e da expressão da sexualidade dele no contexto escolar, para a reflexão da própria sexualidade.

Adentramos em um terreno cheio de obstáculos. Concordo com a afirmação de Bernardi (1977) ao defender que **toda educação sexual é um processo de verdadeira reeducação**. Nunes e Silva (2000) também retomam tal proposta ao afirmar que a educação sexual escolar nasce da reeducação do professor, um repensar sobre a própria sexualidade. Porém isso não é tão simples. Se observar a experiência de estágio - a primeira na área realizada anos atrás - a grande dificuldade que tínhamos com aquele primeiro grupo, era conseguir construir uma demanda de trabalho: *os professores buscam o debate da sexualidade para entender o aluno e não a si mesmo*. Esse é o ponto que considero essencial no trabalho realizado. Segundo fala das participantes ao final do grupo, elas puderam ver que **“as paredes não existiam”**, ou seja, tudo o que estava sendo trabalhado ia além da sala em que nos encontrávamos: **estava além das teorias**.

Se isso era uma verdade, então seria necessário testar duas hipóteses. Primeira que todo o debate deveria ser visto como uma releitura das redes de relações que as participantes possuíam e, segundo, que elas pudessem, efetivamente, reconhecer-se no processo e responder em primeira pessoa sobre aquilo tudo que era trabalhado no grupo.

Iniciemos pelo primeiro aspecto. Todos os elementos formativos nascem do constante processo de reconstrução dos elementos já existentes. Nesse sentido, o educador deve ter em mente que não basta transferir conhecimento ao aluno, mas sim, *ser um causador de novas possibilidades de ação-emoção no aluno*. Ao discutir esse ponto, uma das participantes fez uma interessante constatação. Se separarmos a palavra “causador” encontra-se a junção “causa+dor”. A descoberta gerou incômodo no grupo, mas trouxe uma nova perspectiva de trabalho, pois foi possível verificar que aquilo que comumente chamamos de “trauma” não pode ser reduzido a um único momento, mas sim, entendido como processo vivido, necessário e derivado da relação com o outro.

Com este exemplo é possível compreender – segundo frase citada no grupo – que as referências que vão sendo quebradas surgem da **experiência** que

por sua vez, termina por determinar o **questionamento** da própria construção que leva, por fim, a uma **nova construção**.

Enfocamos o necessário caráter de retomada do entendimento da centralidade da experiência dialógica para a construção da subjetividade humana, em relação, na condição de sujeito sexual. É o que chamamos de caráter estético da experiência⁴ (DEWEY, 1985). Assim, a experiência é a própria condição do conhecer que possibilita a construção do sentido.

Essa era a dificuldade que apontávamos como problema expresso pela comunicabilidade educativa, ou seja, da transmissão dos conhecimentos no que diz respeito à sexualidade. Ela deve ser reconhecidamente vivenciada e incorporada pelo sujeito. Desta forma, compreendemos que existe, comumente, uma simplificação da experiência dentro do processo educativo.

Por esta razão o trabalho é dinâmico e justifica a metodologia adotada de **guiar sem, necessariamente, planejar**. O que isso significa? A formação do educador sexual é um processo em espiral (VIGOTSKI, 2003) com idas e vindas na qual a intervenção do coordenador deve ser sutil, muito mais visando a problematização das questões – e a quebra dos preconceitos – do que trazer elementos prontos para serem incorporados pelo grupo.

Deve existir uma direção que está de acordo com uma perspectiva de emancipação humana. Acredito claramente que a posição do educador sexual expressa a posição de angústia e frustração subjetiva apontada por Vigotski (2003). Outro exemplo do grupo. Propus uma encenação que buscava estabelecer a situação de um aluno trazendo uma dúvida ao educador. A grande dificuldade apontada por aqueles que receberam a questão foi colocar dar uma resposta sem “guiar” o aluno. Como afirmou uma das participantes, o fato de fechar a questão tira do aluno a possibilidade dele construir a posição a ser tomada e com isso, a possibilidade de assumir responsabilidade por ela.

Consideramos fundamental, portanto, a necessidade de cada sujeito reconhecer-se como verdadeiro construtor da própria história e, conseqüentemente, como sujeito sexual nas relações que se estabelece com o mundo a partir do próprio corpo.

⁴ Durante o trabalho, muitos foram os momentos nos quais realizamos estudos específicos sobre as dimensões ético-estético-político do ser humano a partir de contribuições da Psicologia e da Filosofia sobre o tema.

[...] E que recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha.

[...]

É, tenho de confessar que ainda acredito na existência das pessoas, acredito que aquilo que acontece com os seus corpos faz uma diferença [...] Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apóiam nelas [...] Quando a realidade está em jogo, quem toca em uma de minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos...[...] (ALVES, 1980, p. 32-33).

4. AO FINAL DO PERCURSO, UM RESTO

No último encontro, propus que cada uma pensasse naquilo que é hoje, no que gostaria de ser amanhã e buscasse retomar a própria história e o que havia de importante na constituição de si. O resultado foi um momento de intensa emoção. Vejamos a importância disso para o trabalho. Não é possível compreender a formação docente sem a simbolização pela passagem trágica da formação do que se é. Em outras palavras, *retomar o caminho feito para conseguir dar passos à frente*.

A fala mais emblemática desta fase mostra bem esse percurso. Uma participante relatou do quanto vinha relutando para ter na função docente o sentido de sua vida profissional, mas que aquele trabalho que chegava ao fim, mostrou a ela que não podia esquecer dos seus sonhos que não estavam de encontro com o caminho que vinha sendo traçado.

Essa auto-reflexão é fundamental para o educador, independente de suas intenções de ter ou não intenção de iniciar uma formação enquanto educador sexual. Esses novos sentidos da própria vida fazem com que novos tipos de interação sejam propostos, atingindo, rumos até então inesperados.

Nunes (2008) também aponta para o fato de que toda a formação do educador sexual deve acabar por remontar as ações grupais – e, portanto, políticas – que visem construir possibilidades de novas práticas sociais. Compreende-se, portanto, que existe uma relação intensa entre a formação individual e a ação social, sendo impossível separar essas duas dimensões.

Ainda que não fosse o objetivo do modelo de formação que propus, o grupo trouxe a idéia da construção de um projeto para trabalhar diretamente com a formação docente tendo como eixo organizador ações que tomassem o corpo como suporte das relações humanas.

Esse tipo de processo é de suma importância porque aponta para a construção, enquanto grupo, do encontro de um desejo comum. Sabemos o quanto é difícil para o ser humano viver em conjunto com o outro. Temos visto isso nas configurações vinculares no início de nosso século. Portanto, considero a tentativa mais do que válida. Mas, além dessa questão, destaco que todo o trabalho com o educador deveria passar necessariamente pela apreensão do corpo, de suas possibilidades e limitações. Aonde termina o corpo aponta os limites daquilo que sou. Além disso, reconhecer que na minha terminalidade, começa o espaço a ser preenchido pelo outro.

Esse é o resto que permaneceu enigmático ao final do trabalho. Muitas foram as passagens nas quais discutimos a questão do corpo. Vimos a constituição do sujeito sexual como nascendo e indo além do corpo. Definimos a necessidade de construir uma educação sexual que vá além do biológico e que atinja um debate mais amplo da perspectiva ética. Então, um projeto que possua o corpo como centro, neste contexto, não é mera descrição, mas sim a implementação de uma política que leve em conta, na expressão do sujeito, seu corpo em relação com o mundo. As implicações disso não puderam ser vistas no limite do trabalho realizado.

Até por essa razão, as participantes ao final de nossos encontros, propuseram a continuidade do grupo para um debate mais sistematizado de propostas de intervenção com os alunos. Essa idéia foi materializada, mas aparentemente não obtivemos os resultados previamente traçados. Algo parece que “desviou” as intenções do grupo.

Nossa primeira mudança foi a “troca” de uma das participantes. A nova integrante trouxe experiências realizadas em espaço de educação não-formal, em especial, com adolescentes, trazendo novos elementos para os debates. Porém, talvez por ser a única participante que não trabalhava no contexto formal de ensino, discussões mais amplas não conseguiram ser aprofundadas.

Ainda assim, conseguimos realizar durante essa “segunda parte” do trabalho, uma série de debates que tiveram como foco a questão das perspectivas metodológicas em educação e seus impactos no trabalho pedagógico.

Ainda que não conseguíssemos atender e responder diretamente a proposta trazida pelas participantes, é importante destacar a iniciativa da demanda realizada pelo grupo. Recomenda-se que somente na segunda fase do trabalho, sejam feitas relações com o estudo de conteúdos específicos em relação à sexualidade. As bases de implicação das participantes foram traçadas, ainda que de forma preliminar, entendendo que a formação do educador sexual também ocorre continuamente.

Em síntese, o projeto de formação de educadores proposto neste artigo não visa ser um substituto do modelo citado em seu início, mas sim, **uma espécie de complemento**, ainda que acredite ser algo prévio ao trabalho com conteúdo porque não existe uma reflexão, análise, construção e prática, sem ter anteriormente o estabelecimento de uma necessidade real pessoal e intransferível do que está sendo trabalhado. Por essa razão, vejo como extremamente positiva a *proposição de uma virada para um questionamento da sexualidade do educador*. Porém concordo com Figueiro (2006) quando reitera que a formação de educadores sexuais não se trata uma terapia em grupo. É sim um espaço para o início de questionamentos sobre quais as posições tomadas em frente à relação com o outro.

Também é importante ressaltar que as análises propostas durante o artigo ainda se encontram em andamento e este é a primeira aproximação de aprofundamento da proposta de formação de professores. As arestas apontadas durante este texto tornam-se novas perspectivas, para novos projetos com novas questões e novas descobertas.

REFERÊNCIAS:

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. SÃO PAULO: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1980.

BERNARDI, M. **A Deseducação Sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

DEWEY, John. A Arte Como Experiência. In **Os Pensadores**. p.85-105. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: Retomando uma Proposta, Um Desafio**. Londrina: Eduel, 1996.

_____. **Formação de Educadores Sexuais: Adiar Não é Mais Possível**. Campinas/Sp: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Versão E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NUNES, C. **A Abordagem Emancipatória da Sexualidade: Um Desafio Histórico e Pedagógico**. Conferência Ministrada na Universidade Estadual de Londrina em 11/07/2008.

NUNES, C; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para uma Abordagem da Sexualidade para Além da Transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

PORTARRIEU, M.; OKLANDER, J. Grupos Operativos. In Osório, Luiz Carlos. **Grupoterapia Hoje**. p.135-141. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.

SILVA, Rafael Bianchi. Psicologia e Educação Sexual: Relato de uma Formação. In: **Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia: Coletividade e Subjetividade na Sociedade Contemporânea**. Maringá, 2007.