

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SEXUAL E A FORMAÇÃO NECESSÁRIA AOS EDUCADORES SEGUNDO O TEMA TRANSVERSAL “ORIENTAÇÃO SEXUAL”

Maytê Gouvêa Coletto – mestranda do PPG em educação UNESP/Presidente Prudente,
bolsista da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Resumo: O presente artigo apresenta e discute especificamente os objetivos e as características da educação sexual proposta pelo documento Orientação Sexual dos Temas Transversais voltados para o 3º e o 4º ciclo do Ensino Fundamental, bem como, a formação, a postura e os saberes necessários atribuídos às professoras e aos professores interessados em realizar tal trabalho. Para tanto, realizou-se o exame do documento em questão através de análises primordialmente do tipo qualitativa, contudo sem descartar algumas análises quantitativas que foram interpretadas à luz da proposta de análise de conteúdo de Bardin. Constatou-se que ao propor o trabalho, evidencia-se a necessidade do educador possuir uma formação bastante complexa. Conclui-se que a viabilidade dessa proposta depende de mudanças na valorização da escola e da profissão de professor, bem como, das condições para o exercício do magistério e de uma política de formação de professores integrada entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Educação Sexual; Educação Escolar; Temas Transversais.

Esta pesquisa é parte da monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização *Psicologia aplicada à Educação*, cujo objetivo geral constituiu-se em compreender e analisar a proposta de trabalho apresentada no livro Orientação Sexual dos Temas Transversais voltados para o 3º e o 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Tal documento tem o objetivo de “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287); compõe, juntamente com Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, o conjunto denominado de Temas Transversais para o Ensino Fundamental¹.

¹ A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.3394/96) teve os seus princípios regulamentados em torno de orientações lançadas a partir de 1997 em uma série de documentos tais como

Esse documento – Orientação Sexual – foi organizado em duas partes, a primeira que apresenta a justificativa, a concepção do tema, o trabalho na escola e também as manifestações da sexualidade no ambiente escolar, a postura dos educadores, a relação Escola-famílias, os objetivos almejados e os conteúdos e os critérios de seleção e organização adotados. Já a segunda parte apresenta os próprios conteúdos organizados em blocos – “corpos: matriz da sexualidade”, “relações de gênero” e “prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” – e as orientações para o desenvolvimento da Orientação Sexual em espaço específico².

Embora o documento seja intitulado de Orientação Sexual, há uma nota esclarecendo que “trabalhos similares ao proposto por este documento recebem diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras, no Brasil e no exterior” (BRASIL, 1998, p. 299). Contudo, não são apresentados argumentos para justificar a opção pela expressão Orientação Sexual.

Em um detalhado estudo das produções acadêmico-científico-brasileiras sobre Educação Sexual, no período de 1980-1993, Figueiró (1996) detém-se, entre outras, na análise da terminologia.

A partir de seus estudos, a pesquisadora concluiu que é reconhecível a predominância do termo Educação Sexual sobre o termo Orientação Sexual e outras tantas denominações utilizadas nos trabalhos por ela investigados e passou a considerar que “não resta dúvida de que é necessário que se busque unificar as terminologias usadas, para uma solidificação do corpo teórico da temática em questão, devendo-se, portanto por fim ao uso dos sinônimos [...]” (FIGUEIRÓ, 1996, p. 157). Assim, defende que seja padronizado o uso do termo Educação Sexual, por considerá-lo mais adequado.

Figueiró (1996, p. 158) deteve-se também ao estudo das classificações da educação sexual, encontrando que “um número significativo de autores adere, explícita,

os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN). Dentre os documentos que constituem tais PCN estão os Temas Transversais: conjunto de temáticas que insere questões sociais para a discussão e vivência no espaço escolar, eleito baseado nos critérios de urgência social, de abrangência nacional, de possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e de favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.

² A Orientação Sexual em espaço específico refere-se a uma possibilidade apresentada nesse documento para o trabalho a partir da 5ª série. Trata-se de um momento a parte do horário escolar, no qual podem ser pensadas às questões que ultrapassem transversalização do conteúdo nas disciplinas.

ou implicitamente, à conceituação fornecida por Werebe (1981), que pode ser considerada útil e válida, como uma conceituação a ser adotada pelos teóricos dessa área do conhecimento”.

Naquele texto, Werebe (1981, p. 106 *apud* FIGUEIRÓ, 1996, p. 158) classifica a Educação Sexual em dois tipos: educação sexual informal, como “um processo, global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual”, e educação sexual formal, como “deliberada, institucionalizada, feita fora ou dentro da escola”.

Por compartilharmos da posição trazida por Figueiró (1996) a respeito do termo Educação Sexual, bem como da classificação, em educação sexual formal e educação informal, proposta por Werebe em 1981, consideramos que tal documento é uma proposta de Educação Sexual Formal para a educação escolar.

No presente artigo abordaremos especificamente os objetivos e as características da educação sexual proposta por esse documento, bem como, a formação, a postura e os saberes necessários atribuídos às professoras e aos professores interessados em realizar tal trabalho.

Para tanto, organizamos o material e interpretamos esses dados quantitativos, fruto das categorizações, à luz da proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) priorizando os aspectos qualitativos dos mesmos.

Assim, para analisar os objetivos e as características de um trabalho de Educação Sexual baseado nesse documento, elencamos todas as proposições idealizadas para tal e depois apresentamos os resultados dando ênfase em trechos representativos da amostra. Da mesma maneira, procedemos com relação à formação, postura e saberes necessários atribuídos, por tal documento, às professoras e aos professores interessados em realizar a Educação Sexual na escola.

Nosso texto trata inicialmente das considerações a respeito da educação sexual nas diversas instituições e sua relação com a educação escolar. Depois, seguimos tratando de qual educação sexual o documento propõe à escola e o que julgam necessário aos educadores para tal tarefa. A partir dessas colocações, abrimos o debate sobre a viabilidade da proposta, dando relevo à importância da discussão sobre a formação de professores.

Educação Sexual nas diversas instituições

Mesmo tratando-se de uma proposta para educação escolar, o texto faz considerações a respeito da Educação Sexual oferecida por outras instituições. Inicialmente, a idéia é de que à escola cabe abordar “*as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade*” (BRASIL, 1998, p. 300, grifo nosso).

Com relação às alusões a educação sexual oferecida pela mídia, tanto de maneira formal como informal, é clara a prerrogativa de colocar tais informações em análise. Além disso, o texto em vários momentos acaba visibilizando certo julgamento sobre essa educação, que poderíamos classificar como sob rasura, ponto perceptível através desse excerto:

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos. (BRASIL. 1998, p. 292).

Ou ainda como nesse outro trecho, em que se afirma “a exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo” (BRASIL. 1998, p. 307).

Mas já com relação à Educação Sexual proporcionada pela família, as considerações são bem diferentes em comparação às críticas negativas feitas à educação pela mídia.

De modo que podemos perceber que há um acentuado destaque no papel da família, sempre na figura dos “pais”, na educação sexual das crianças, adolescentes e jovens, mesmo quando tal educação é feita de maneira informal. Logo na *Justificativa*

do texto, aparecem significativos comentários a respeito das “consequências” das manifestações da sexualidade dos pais, na qual consideram que:

Na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. [...] Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade. [...] *as palavras, comportamentos e ações dos pais configuram o primeiro e mais importante modelo da educação sexual das crianças [...]*. (BRASIL, 1998, p. 291, grifo nosso).

A valorização da família nesse processo fica ainda mais evidente na apresentação do documento, pois embora esse seja um documento de política pública educacional, os pais já figuram como participantes desse processo e são conclamados a ajudar, inclusive, a sistematizar o trabalho pedagógico.

Assim, a compreensão sobre a relação entre a educação sexual advinda da família a educação sexual que ocorre na escola é de que

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, por meio das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças e os adolescentes assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, *o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa*. (BRASIL, 1998, p. 299, grifo nosso).

O texto adverte, com exceção aos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, que “não compete à escola [...] julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. [...] Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias” (BRASIL, 1998, p. 305). E inclui que se for desejo dos pais que o filho ou filha não participe de um espaço específico de Orientação Sexual “[...] a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente.” (BRASIL, 1998, p. 332).

Então se por um lado, com relação à mídia o texto assevera contundentes julgamentos negativos, de outro, quando trata da educação familiar, indica que sua

tarefa não é julgá-la, mas se exime também da tarefa de discuti-la. Desse modo, podemos perceber que a intenção sinalizada de abordar as repercussões advindas das outras instituições sociais acaba se suavizando quando a instituição em questão é a família.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004) ao discutir a questão da convocação da participação dos *pais* – termo que segundo a pesquisadora “esconde a condição sexo-gênero da participação familiar” (p. 211) na educação escolar – aponta que com as implicações da política neoliberal nas questões educacionais “desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar da escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa)” (p. 216).

A autora esclarece que a parceria família-escola

Supõe igualdade, e as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora pais/ mães/responsáveis. Em todo caso, o poder dos pais/mães encontra sempre seu limite no poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula (afinal, pais/mães sabem que professores/as são seres humanos, tanto quanto eles/elas, sujeitos a antipatizar, marcar, dar gelo...). (p.218).

Assim, para a Carvalho (2004, p. 218-219)

No modo de educação atual, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias. Se, por um lado, a ação escolar encontra limites socioestruturais, por outro a reprodução social permite escolhas (e disputas ideológicas e culturais) quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas (escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais). [...] Consequentemente, as políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças materiais e culturais, familiares e de classe, em sucesso ou fracasso escolar.

Por isso, conclui que o “envolvimento dos *pais* na educação escolar é desejável apenas na medida em que os pais/mães desejarem e puderem se envolver com assuntos curriculares” (CARVALHO, 2004, p. 219).

E qual Educação Sexual cabe à Escola realizar?

O trabalho de Educação Sexual na escola sugerido pelo documento Orientação Sexual prevê que

[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade [...] Constitui um *processo formal e sistematizado* que acontece *dentro da instituição escolar*, exige planejamento e *propõe uma intervenção* por parte dos profissionais da educação. (BRASIL, 1998, p. 299, grifo nosso).

Assim, o trabalho seria constituído de ações educativas continuadas, de maneira transversalizada nas áreas e/ou em um espaço específico para a Orientação Sexual.

Essa proposta articula-se com a promoção da saúde de crianças, adolescentes e jovens e “possibilita ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz, oferece possibilidade de elaboração das informações recebidas e discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas” (BRASIL, 1998, p. 293).

Deve ser executada segundo uma perspectiva democrática e pluralista, procurando considerar todas as dimensões da sexualidade – “a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (BRASIL, 1998, p. 295) – e “visa a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida” (BRASIL, 1998, p.323). Consideram que o trabalho de Orientação Sexual se entrelaça com objetivos e conteúdos contemplados também nos outros temas transversais.

Um ponto chave é que esse trabalho precisa ser inserido no projeto político pedagógico da escola, e, “é necessário que a escola se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões da sexualidade dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 300).

Apresentam como premissas desse trabalho, os seguintes princípios norteadores: “respeito a si próprio e ao outro, atitudes não discriminatórias, questionamento de valores preconceituosos, conhecimento dos valores pluralistas, combate à intolerância e uso do diálogo e da negociação como forma de mediar conflitos [...]” (BRASIL, 1998, p.334). E apontam que é muito importante buscar uma coerência entre os princípios adotados no trabalho e a prática cotidiana da escola. Assim indicam que

Para garantir essa coerência, ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo. (BRASIL, 1998, p. 299)

Afirmam também que o trabalho de Orientação Sexual na escola “se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções *circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo*, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico” (BRASIL, 1998, p. 299, grifo nosso).

E assim descrevem que

[...] a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser *clara*, para que seja tratada de forma *simples e direta; ampla*, para não reduzir sua complexidade; *flexível*, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e *sistemática*, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. (BRASIL, 1998, p.307, grifo nosso).

O que se julga necessário aos educadores: formação, postura e saberes

Ao estudar os documentos dos PCN, Mizukami (1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2000, p. 18-19) identificou o que se espera do professor para que os PCN se concretizem na prática escolar, identificando oito itens, assim o professor deve ser:

1. Planejador central do currículo e do ensino.
2. Ser figura central do processo ensino-aprendizagem.
3. Avaliador do progresso do aluno e observador dos eventos da sala de aula.
4. Educador do desenvolvimento pessoal de cada aluno.
5. Ser agente do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.
6. Conhecer profundamente as Áreas do Conhecimento e dos ‘temas transversais’.
7. Educador de estudantes diversos.
8. Participar do projeto educativo da escola.

Todas essas condições enumeradas para a realização dos PCN como um todo, também figuraram no documento *Orientação Sexual* e podem ser reconhecidas nos trechos a seguir.

Nessa proposta educativa, embora tradicionalmente o trabalho com Educação Sexual fosse vinculado aos professores de Ciências, as atividades podem ser desenvolvidas também por orientadores pedagógicos, coordenadores e qualquer professor interessado, “já que não se trata de uma abordagem predominantemente biológica da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 332).

Para esse trabalho, “importa é que tenha interesse e disponibilidade [...], assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (BRASIL, 1998, p. 332).

Essa pressuposição está em conformidade com as pesquisas de Silva e Carvalho (2005), com professoras sobre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade, na qual suas informantes descrevem que ao dizerem do próprio interesse em assumir uma disciplina com enfoque principal em sexualidade, relacionavam tal fato ao reconhecimento das necessidades dos alunos de discutirem a temática, a crença de que essa discussão ajudasse na formação dos alunos enquanto indivíduos capazes de tomadas de decisão adequadas a um desenvolvimento biopsicossocial saudável, mas também, “outro aspecto que também as influenciou a ensinarem esse conteúdo foi a *disposição para um repensar de suas próprias vidas*. (SILVA; CARVALHO, 2005, p. 80, grifo nosso).

Seguindo na análise do documento, há a premissa de que para o desenvolvimento do trabalho os educadores devem reconhecer “como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p.302).

Ao propor que a escola deveria estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela em termos de manifestação da sexualidade e o documento indica que cabe aos educadores intervir nas situações em que os alunos não respeitarem tal limite, apontando “a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar, não cabendo a eles condenar ou aprovar essas atitudes, mas sim contextualizá-las” (BRASIL, 1998, p.300).

Outra condição para o desenvolvimento do trabalho é que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES

Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares

28, 29 e 30 de abril de 2011

MARINGÁ - PR



ISSN 2177-1111
www.sies.uem.br

[...] é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. (BRASIL, 1998, p. 302).

Uma característica muito marcada é que o educador precisa “estar atento”. Essa atenção deve ser dirigida às diferentes formas de expressão dos alunos que podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema, para a necessidade de repetir conteúdos já abordados etc., bem como, não devem descuidar da vivência das mudanças corporais vividas pelos alunos, sendo que

Propõe-se [...] que os professores acolham a necessidade de discussão dos medos provocados por essas mudanças, o ritmo e o tempo em que elas ocorrem e que variam bastante de jovem para jovem, o respeito a essas diferenças, as mudanças gestuais e posturais que se dão em consequência do crescimento rápido; enfim, a acomodação necessária a esse novo corpo que muda. [Devem ser...] também abordadas as mudanças socialmente estabelecidas e relacionadas à idade e sua repercussão nas relações familiares e sociais. (BRASIL, 1998, p.319).

O texto indica que os professores não devem “desperdiçar a oportunidade de abordar o tema quando algo a ele referente é trazido pelos próprios alunos, ou é vivido pela comunidade escolar” (BRASIL, 1998, p.328). Assim como devem sempre investigar o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto a ser tratado.

Ao definir as funções do coordenador do trabalho de Orientação Sexual em espaço específico, definem essa como ativa, cabendo-lhe: “problematizar e explicitar os valores plurais existentes em cada tema, além de oferecer informação correta do ponto de vista científico, mostrando o caráter dinâmico da evolução da ciência” (BRASIL, 1998, p. 334).

O professor é o responsável por organizar o conteúdo a ser trabalhado, inferindo temas advindos de dúvidas de alunos ou mesmo propondo algum que reconheça como fundamental ou pré-requisito para outro. Além disso, precisa utilizar uma metodologia participativa, o que envolve

[..] lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de ‘fechar’ a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade. (BRASIL, 1996, p. 331).

Assim ao propor e mediar o debate, o professor deve trazer diversos pontos de vista para as discussões “divergentes” “desconhecidos” ou “esquecidos dos alunos”, bem como, “apresentar informações do ponto de vista legal e jurídico, social, histórico e outros; trazer e discutir posicionamentos de diferentes grupos sociais sobre determinado tema”. (BRASIL, 1998, 335).

É importante lembrar que o texto indica que estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, dentre elas citam: a Educação, a Psicologia, a Antropologia, a História, a Sociologia, a Biologia, a Medicina, a Psicanálise, a Economia e “outras”. Além do fato de que o próprio tema Orientação Sexual já se relaciona a todos os outros temas transversais.

O que se espera, conforme Figueiró (2000, p. 19) é que “o professor seja um ‘super-profissional’ e que tenha tido uma formação de qualidade primorosa, o que na verdade não condiz com a realidade”.

Considerações Finais: discutindo a viabilidade da proposta

Se as resposta habituais dadas pelos profissionais da escola às manifestações da sexualidade dos alunos eram “ignorar, ocultar ou reprimir”, o que se propõe nesse documento é algo muito diferente: uma explosão discursiva, como afirmou Altmann (2001).

No entanto, para realizar tal trabalho é preciso reconhecer, como consta na apresentação do conjunto dos Temas Transversais, que “propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos” (BRASIL, 1998, p.31). E reconhecem que

Tradicionalmente a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época, essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. (BRASIL, 1998, p.32).

Embora postulem também que “o desafio [...] proposto é o de não esperar por professores que só depois de ‘prontos’ ou ‘formados’ poderão trabalhar com os alunos” (BRASIL, 1998, p. 32), durante várias passagens, reafirmam a necessidade do educador de formação bastante complexa:

É necessário que o educador tenha acesso à *formação específica* para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção *de uma postura profissional e consciente* no trato desse tema. Os professores *necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades* diante do tema, com *questões teóricas, leituras e discussões* referentes à sexualidade e suas *diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática* junto aos alunos e *ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática*, se possível contando com *assessoria especializada*. A *formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática*, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 1998, p. 303, grifo nosso).

Barcelos e Villani (2006, p. 75-76, grifo do autor), em um trabalho baseado na perspectiva psicanalítica, apontam que

existe uma diferença entre a *apropriação* de uma informação e de um conhecimento, e a *elaboração* de um saber pessoal. Assim, considera-se que o resultado final objetivado pela formação do professor, seja inicial ou continuada, é a promoção de saberes docentes que constituam o guia da ação docente e das correspondentes escolhas didáticas. Os saberes docentes têm ramificações conscientes e inconscientes, pois são tecidos com investimento próprio e atingem a satisfação e o desejo do professor e sua relação com o conhecimento (MRECH, 1999; FREITAS *et al.*, 2000). Conseqüentemente, eles não podem ser atingidos totalmente pela instrução, porém têm nela o ponto de partida e a condição de desenvolvimento.

Logo, todo esse cuidado e zelo pela qualidade da formação dos educadores, visando, a qualidade do trabalho com os alunos, não é supérfluo, mas está muito distante das reais condições das escolas.

Não estamos aqui defendendo que se faça qualquer trabalho de Educação Sexual na escola, estamos apenas evidenciando que a depender somente da idealização dessas condições, serão realizados poucos ou mesmo nenhum trabalho.

Para Giorgi, Leite e Rodrigues (2007, p. 5),

A construção de uma outra escola, verdadeiramente formadora de todos os alunos que finalmente nela adentraram, como seres humanos, como cidadãos, como sujeitos da cultura e do saber, exige que o professor seja mais do que um especialista em educação e no ensino

de uma disciplina, mais do que um tecnocrata do saber. Enfim, exige um professor que, a cada momento, se faça trabalhador intelectual, alguém que pensa, alguém que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, que seja um educador, no sentido mais forte do termo. Esta deve ser a nossa utopia quanto ao papel de professor, neste século XXI.

Figueiró (2000, p. 24) aponta que é possível crer que o ensino dos “Temas Transversais” pelo fato de tratar de questões sociais possa redesenhar o processo de dispersão por que passam os professores, dessa maneira:

[...] Permitindo, ao professor, ampliar os horizontes da sua área de conhecimento e envolver-se com projetos variados e/ou projetos a longo prazo, pode levá-lo a obter mais prazer no ensino e a retroalimentar o significado e o sentido que atribui ao seu trabalho. No exercício da transversalidade, o professor pode sentir satisfação por ver que seu trabalho como educador tem mais chances de estar ligado à vida como um todo.

Contudo, a autora adverte que

[...] a preocupação da escola em fazer Educação Sexual porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (AIDS e gravidez), possivelmente torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se se falasse da sexualidade de forma alegre e descontraída. Embora se saiba que são as necessidades que, na prática, têm impulsionado o começar a falar sobre sexualidade, é preciso assegurar que a força propulsora do trabalho seja o reconhecimento do *direito*. (FIGUEIRÓ, 1998, p. 96-97 *apud* FIGUEIRÓ, 2000, p. 26).

Pensando nas possibilidades de formação desses profissionais, Figueiró (2000) enfatiza o papel das universidades no processo de formação dos educadores, pois entende, de acordo com Coêlho (1996, *apud* FIGUEIRÓ, 2000, p. 22), que “ao mesmo tempo que é dever do Estado, é tarefa da Universidade a formação continuada dos que atuam nas redes públicas de educação, pela oferta regular e sistemática de assessoria, cursos, pelo desenvolvimento de projetos especiais, reuniões de equipe, entre outras” e por isso sugere também que “a Universidade deve, com urgência, integrar-se com os educadores, investindo em reflexões e pesquisa-ação[...].” (FIGUEIRÓ, 2000, p. 22).

Barcelos e Villani (2006, p. 93), por sua vez, acreditam que seja necessário estabelecer uma ‘via de mão dupla’ entre universidade e escola, dando grande importância para que “professores da Educação Básica, ao serem convidados pelos formadores de professores da universidade a inovar sua prática, compreendam que isso

significa pensar juntos sobre o que fazer e como fazê-lo”; e por outro lado, “que os formadores de professores, enquanto colaboram com esta tarefa, melhorem sua compreensão acerca da dinâmica e dos limites da realidade escolar e encontrem subsídios e espaços significativos para modificar a formação inicial pela qual são responsáveis”.

Os autores consideram que a fragilidade das relações institucionais entre a universidade e a escola tem contribuído “para a manutenção do distanciamento entre saber acadêmico e saber profissional docente, apesar da existência de inúmeros programas institucionais, na maioria das vezes isolados e sem uma articulação institucional” (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 94). Avaliam, assim, que

[...] esses programas ainda privilegiam uma formação continuada na qual os professores não conseguem se encontrar como sujeitos em mudança, não existe espaço para as discussões coletivas dos projetos e sua aplicação em sala de aula não é apoiada sistematicamente. (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 94).

Para Figueiró (2000, p. 19), “além dos limites impostos pela própria bagagem do professor, temos que reconhecer que seu contexto de formação e atuação profissional são desfavorecedores”, por isso a autora defende “que a viabilidade dos ‘temas transversais’, como toda mudança na prática pedagógica, tem que estar comprometida com a transformação da escola enquanto local de trabalho, assim como das demais condições objetivas para o exercício da profissão.” (FIGUEIRÓ, 2000, p. 26).

Reiterando essa posição, Giorgi, Leite e Rodrigues (2007) apontam algumas questões que poderão dar alguma concretude a tal “utopia”, o primeiro ponto diz respeito à necessidade do trabalho coletivo na escola, o segundo a necessidade de complementaridade da visão “externa” e da visão “interna” sobre a escola e o terceiro ponto diz respeito a uma relação mais próxima com a comunidade.

Assim, a viabilidade dessa proposta, como de tantas outras que se fazem a educação escolar, dependem de mudanças na valorização da escola, profissão de professor e de das condições para o exercício do magistério, bem como, de uma política de formação de professores integrada entre a universidade e a escola. Portanto concluímos concordamos com Giorgi, Leite e Rodrigues (2007, p. 7), quando afirmam

que “a formação de professores sozinha não muda a educação, mas esta, certamente não muda sem uma mudança na formação dos professores”.

Referências

ALTMANN, H. Orientação Sexual dos Parâmetros Nacionais Curriculares. *Rev. Estud.Fem.*, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre Universidade e Escola na Formação Docente: uma experiência de formação inicial e continuada. In: *Ciência e Educação*, Bauru, v.12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. E. P de. Participação dos pais na escola? Modos de educação, relações de gênero e relações escola-família. In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a Igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Secretaria Municipal de Educação, 2004. Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, n. 6. p. 207-222.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: EDUEL, 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A visibilidade dos “temas transversais” a luz da questão do trabalho docente. *Psi*, Londrina, v. 2, n. 1, p.17-36, jun. 2000.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. In: *Quaestio*, Sorocaba, v. 7, n. 2, 2005, p. 1-14.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES

Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares

28, 29 e 30 de abril de 2011

MARINGÁ - PR



ISSN 2177-1111
www.sies.uem.br

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P de. O Desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Sexualidade das Professoras. In: *Ciência & Educação*, Bauru, v.11, n. 1, p. 73-82, abr. 2005.