

MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ

**“A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS:
POSSIBILIDADES E LIMITES”.**

MARÍLIA -- SP

Nov. 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ

**“A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS:
POSSIBILIDADES E LIMITES”.**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação – Área de
Concentração: Ensino na Educação
Brasileira - da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, para a
obtenção do grau de Doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celestino Alves
da Silva Júnior.

MARÍLIA -- SP

Nov. 2001

F475f Figueiró, Mary Neide Damico.
A formação de educadores sexuais : possibilidades e limites /
Mary Neide Damico Figueiró. – Marília, 2001.
317 f. ; 30 cm.

Orientador: Celestino Alves da Silva Júnior.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001.
Bibliografia: f. 279-289.

1. Educação sexual - Teses. 2. Sexualidade – Teses. 3.
Professores – Formação. 4. Educação permanente. I. Título.

CDD 301.4107

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior
UNESP – Marília / SP

Prof^a. Dra Isaura R. Figueiredo Guimarães
UNICAMP – Campinas / SP

Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni
UNESP – Araraquara / SP

Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.
UNESP – Araraquara / SP

Prof. Dr. Raul Aragão Martins.
UNESP – Rio Preto / SP

MARÍLIA, S. P.

nov. 2001

Dedico este trabalho

Ao meu esposo **Adalberto**,
e a meus filhos
Lilian,
Isabela,
Beatriz
e Evandro.

Aos **educadores e educadoras** que
participaram dos estudos sobre
sexualidade, comigo e com os
estagiários de Psicologia e que
demonstraram boa vontade em
“abraçar” a Educação Sexual.

“Quanta bravura ao tentar despir-se
de seus preconceitos, de seus
dogmas e de seus tabus!
Quanta coragem para repensar
seus valores!
Quanta disposição em rever suas
ações e seu modo de educar!
Por tudo isso e muito mais, devo a
eles e elas os frutos colhidos”.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por estar comigo em todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Dr Celestino Alves da Silva Júnior, por acolher-me de maneira tão afetuosa, pelos estímulos e pela orientação recebida.

À Professora Dra. Sonia Maria Martins de Melo, pelas sábias orientações, valiosas sugestões e apoio amigo.

Aos meus pais, João e Oneide, pela presença afetuosa e fortalecedora.

Ao meu esposo Adalberto, com quem descobri a riqueza da vivência da sexualidade e que, com o passar dos muitos anos de vida a dois, ajudou-me a ver que a sexualidade, juntamente com o amor, pode continuar sendo a grande seiva fortalecedora de um viver juntos e apaixonados.

A meus filhos, por compreenderem e valorizarem meu trabalho e ainda, por serem minha grande fonte de estímulo.

À Lilian, minha filha, pelo acompanhamento sempre próximo e fortalecedor, durante os momentos bons e difíceis desta caminhada.

À Professora Dra. Isaura Guimarães, pela amizade e contribuição prestada na fase da elaboração do Projeto de Pesquisa.

À Professora Dra. Luciana Giovanni e ao Professor Dr. César Nunes, pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

Aos membros da Banca Final.

À minha amiga e companheira no Doutorado, Silza Maria Pazello Valente, pelos valiosos momentos passados juntas e pelas sugestões recebidas.

Às minhas filhas: Isabela e Beatriz, pelo grande auxílio na digitação final.

A Evandro, meu filho, por fazer o desenho do Quadro 1 que integra esta Tese.

Às Secretárias do Curso de Pós-graduação da UNESP: Maria Inês, Edna, Vilma e Iara, pela amizade e pelo excelente serviço profissional prestado.

Aos funcionários da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina, em especial aos do Setor de Referência, pelas inúmeras colaborações e amizade.

À Universidade Estadual de Londrina e ao Departamento de Psicologia Social e Institucional, da UEL, pelas licenças concedidas para dedicar-me ao Doutorado.

À Claudete Debértolis Ribeiro, pelo trabalho de revisão da redação.

À Laudicena de Fátima Ribeiro, pela orientação na apresentação formal do trabalho.

A Aquiles Eugênio Basso, pelo auxílio nos momentos difíceis na lida com o computador.

Mais uma vez, volto a agradecer à Lourdes dos Santos Batista e Jandira Manente Gomedes, por terem, com muita responsabilidade e carinho, auxiliado na administração do meu lar e no cuidado dos meus filhos.

A todos os psicólogos (estagiários, na ocasião do trabalho) que me ajudaram na formação dos educadores sexuais, no período de 1995 a 1999.

Desse conjunto de psicólogos, destaco o agradecimento aos que:

a) coordenaram os Grupos de Estudos de 1997:

- Fabiana Tutida
- Karen Andrea Maluf Gomiero
- Osvaldo Castagna Filho
- Pe. José Fernando Bonini.
- Sara Gladys Toninato
- Uedinei Alves de Carvalho

b) trabalharam no Mutirão Orientador de 1998:

- Elaine Buchala Gascez Silveira
- Elaine Cristina Perez
- Márcio Alves Silveira
- Paula da Cruz Moscão.

À minha orientanda, professora Débora Maria Proença, por seu empenho na elaboração da monografia tratada nesta Tese e, principalmente, por ser a professora que é.

A todos os professores e professoras que participaram dos Grupos de Estudos. Especialmente aos que, dispondo-se a caminhar mais, tornaram-se **co-autores** deste trabalho.

“Será que a educação do educador
não se deve fazer mais pelo
conhecimento de si próprio do que
pelo conhecimento
da disciplina que ensina?”

Laborit

Dados Curriculares da Autora

Nasci em Cambé, PR, em 1955. Em colégio religioso, de freiras, freqüentei a pré-escola e todo o ensino de 1º grau. Cursei Magistério e também Contabilidade como estudos de 2º grau.

Concluí graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1979, tendo sido aluna laureada. Nesta mesma Universidade, sou docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional desde 1980.

Na maior parte do tempo de minha atuação profissional, ministrei disciplinas ligadas à Educação. Por vários anos, fui supervisora do “Estágio de Metodologia e Prática de Ensino em Psicologia”. Ser professora e ensinar meus alunos a levarem os conhecimentos da Psicologia às demais pessoas da comunidade é um propósito que sempre me faz crescer e me realiza.

Desde 1991, sou supervisora de “Estágio em Psicologia Escolar” para os alunos da quinta série, no qual supervisiono trabalhos vinculados à Educação Sexual, especificamente. Como Psicóloga atuante no campo da Educação, vinculo-me à abordagem *Histórico-Cultural* da Psicologia.

Tenho o título de Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela UEL, desde 1986, assim como o título de Profissional Qualificada para o Exercício da Educação Sexual pela Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana de São Paulo (SBRASH), obtido em 1999.

Concluí o Mestrado em Psicologia Escolar, pela USP, de São Paulo, em 1995 e foi com a temática “Educação Sexual” que desenvolvi a Dissertação.

Desde 1995, coordeno trabalhos de formação de educadores sexuais, junto a profissionais de várias áreas, especialmente, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, Suspendi este trabalho em 1999 e 2000 para dedicar-me ao Doutorado.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de Educadores Sexuais:** possibilidades e limites. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores voltada para atuação positiva e humanizadora em Educação Sexual, buscando compreender o processo de construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual, no cotidiano escolar. A reflexão se fez com base no *estudo de caso* da experiência de formação de educadores realizada na Universidade Estadual de Londrina /PR (UEL). Tal experiência foi composta de dois momentos. No primeiro, foram desenvolvidos **Grupos de Estudos**, em 1997, nos quais participaram professores de várias escolas públicas. Foram formados três grupos de vinte elementos cada, aproximadamente, que se reuniam, uma vez por semana, para estudar sobre Educação Sexual. No segundo momento, em 1998, dez professoras e um professor, que haviam participado da etapa anterior, passaram a integrar o **Mutirão Orientador**, encontro quinzenal que se realizava na Universidade, onde recebiam supervisão para o trabalho prático e davam continuidade aos estudos, debates e reflexões em grupo. O critério para integrar-se ao mesmo era desenvolver um programa de Educação Sexual junto à crianças ou adolescentes. Como resultado geral, oito professores obtiveram êxito, tendo conseguido desenvolver um programa e três atenderam parcialmente a exigência, apresentando dificuldades. A reflexão em torno do processo de formação continuada dos que obtiveram êxito, assim como dos que não obtiveram, trouxe contribuições para o entendimento do objeto de estudo desta Tese. *Um ano após* o encerramento do Mutirão Orientador, os integrantes foram entrevistados, individualmente, a fim de se verificar o quanto conseguiram realizar e avançar em sua prática pedagógica. Foi constatado que, de nove professores (pois duas haviam se aposentado ao final de 98), apenas duas professoras conseguiram desenvolver um programa sistemático de ensino da sexualidade, em sua escola. No entanto, descobriu-se, junto a todos, várias possibilidades do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual, no espaço cotidiano da prática escolar, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, assim como para o processo de construção da identidade profissional do coletivo docente. Foram constatados, também, fatores limitantes ao processo, os quais estavam ligados a questões pessoais, ou à peculiaridades da profissão docente e/ou ao contexto de trabalho. Um segundo *estudo de caso* foi também inserido: o processo de formação continuada vivido por uma professora de Escola Estadual, durante a elaboração de sua monografia voltada para o ensino da sexualidade nas aulas de Português. Ficou comprovado que, para a eficácia da formação continuada de professores em Educação Sexual, é preciso seguir o modelo reflexivo de formação, no qual são valorizados a experiência, a história de vida, a prática pedagógica, o saber construído pelo professor e o exercício de reflexão em grupo. É importante que o trabalho de formação seja longo e sistemático e que a prática seja acompanhada de assessoria. Conclui-se que as situações de aprendizagem geradas não foram igualmente formativas para todos os professores, assim como não foram igualmente formativas para o mesmo professor, nos seus variados momentos de vida e de trabalho. Os três tipos de saber que cada professor traz consigo (a experiência, o conhecimento da disciplina que ensina e o conhecimento pedagógico) tiveram influência em seu desempenho e foram responsáveis pelos desempenhos diferenciados entre os vários integrantes. Proponho que haja investimentos (ligados ao campo da sexualidade) no desenvolvimento profissional do professor e, sobretudo, no seu

crescimento pessoal. Que ele seja considerado como indivíduo para quem a reeducação sexual é importante e necessária e não somente como um meio para se atingir a Educação Sexual dos alunos.

Palavras-chaves: Educação Sexual; sexualidade; formação de professores; formação continuada; saber docente.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **The formation of Sexual Educators:** possibilities and limits. Marília, 2001. Thesis (PhD in Education) – Universidade Estadual de São Paulo.

ABSTRACT

The aim of this research was to think about the continuity of formation of teachers turned to a positive and humanizing performance in Sexual Education, trying to understand the process of constructing the teaching knowledge and know how in Sexual Education, in the school daily life. The consideration was taken based on the *study of the case* of the experience in formation of educators carried out in Universidade Estadual de Londrina / PR (UEL). Such experience was composed of two moments. In the first one, **Study groups** were developed, in 1997, in which teachers of several public schools took part. There were three groups having approximately twenty people each, that got together once a week to discuss about Sexual Education. In the second moment, in 1998, ten female teachers and one male teacher, who took part of the previous moment, began taking part of the **Guiding group**, a fortnight meeting which happened at the University, where they received supervision to the practical work and kept on the studies, debates and group reflection. The criteria to join it was to develop a Sexual Education program for children or teenagers. As a general result, eight teachers were successful, they got to develop a program and three of them partially attended to the demands, showing some difficulties. The reflection about the process of the continuity of formation of the ones who were successful, as well as of the ones who didn't, brought about contributions to the comprehension of the aim of the study of this Thesis. *A year after* the end of the Guiding Group, the participants were individually interviewed, in order to check how much they could achieve and move forward in their pedagogical practice. It was checked that, among nine teachers (because two of them retired at the end of 1998), only two teachers got to develop a systematic program of teaching sexuality, in their schools. However, it was found out, **with everybody**, several possibilities of the teaching knowledge and know how in Sexual Education, in the everyday life of the school practice, that contributed to the personal and professional development of each teacher, as well as to the process of constructing the professional identity of the whole teaching group. Restricting factors to the process were also checked, which were connected to personal matters, or to peculiarities of the teaching profession and/or to the job context. A second *study of the case* was also insert: the continuity of formation process lived by a teacher in a State School, during the elaboration of her thesis about the teaching of sexuality in Portuguese classes. If was proved that, to the continuity of the formation of Sexual Education teachers efficiency, it is necessary to follow the reflexive model of formation, in which the experience, the history of life, the pedagogical practice, the knowledge built by the teacher and the group reflection exercise are valued. It is important that formation work be long and systematic and that the practice be accompanied by assessors. It was concluded that the situations of apprenticeship generated were not equally formative for all the teachers, as well as they were not equally formative for the same teacher, in his varied moments of life and of work. The three kinds of knowledge that each teacher brings along (the experience, the knowledge of the subject he teaches and the pedagogical knowledge) were influenced in their development and they were responsible for different development among the various participants. I propose that there be investments (connected to the sexuality field) in the professional development of the teacher and, above all, in their personal improvement. That he be treated as an individual to whom the sexual reeducation is important and necessary and not only a way of achieving the Sexual Education of the students.

Key-words: Sexual Education; sexuality; teachers formation; continuity of formation; teaching know how.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. La formation d'éducateurs sexuels: possibilités et limites. Marília, 2001. Thèse (Doctorat en Éducation) - Université de l'État de São Paulo .

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est la réflexion sur la formation continue de professeurs tournée vers la performance positive et son aspect humaniste en Éducation Sexuelle, en cherchant à comprendre le processus de construction du savoir et du savoir-faire du corps enseignant en Éducation Sexuelle, dans le quotidien des écoles. La réflexion s'est faite basée sur *l'étude de cas* de l'expérience de formation d'éducateurs réalisée à l'Université de l'État de Londrina/PR (UEL). Telle expérience a été composée de deux moments. Dans le premier moment, des **Groupe d'Études** ont été développés, en 1997, auxquels des professeurs de plusieurs écoles publiques ont participé. Trois groupes de vingt éléments environ ont été formés, dont les intégrants se rejoignaient une fois par semaine pour étudier l'Éducation Sexuelle. Dans le deuxième moment, en 1998, onze professeurs, dont dix femmes et un homme, qui avaient participé à l'étape antérieure, ont intégré le **"Mutirão Orientador"**, réunions bi-mensuelle qui avaient lieu à l'Université, où le groupe recevait des orientations et continuaient les études, les débats et les réflexions. Développer un programme d'Éducation Sexuelle auprès des enfants ou des adolescents était la condition requise pour s' intégrer dans ce groupe. Comme résultat général, huit professeurs ont eu du succès, ayant réussi à développer un programme et trois ont atteint partiellement l'exigence avec des difficultés. La réflexion autour du processus de formation continue de ceux qui ont réussi, ainsi que ceux qui n'ont pas réussi, a apporté des contributions pour la compréhension de l'objet de l'étude de cette thèse. *Un an après* la clôture du "Mutirão Orientador", les intégrants ont été interviewés, individuellement, afin de vérifier combien ils ont pu réaliser et avancer dans leur pratique pédagogique. Il a été remarqué que parmi neuf professeurs (puisque deux s'étaient retraités en fin de 1998), seulement deux ont réussi à développer un programme systématique d'enseignement de la sexualité dans leur école. Cependant, on a découvert auprès de tous, plusieurs possibilités du savoir et du savoir-faire du corps enseignant en Éducation Sexuelle, dans l'espace quotidien de la pratique scolaire, qui ont contribué au développement personnel et professionnel de chaque professeur, ainsi qu'au processus de construction de l'identité professionnelle du collectif du corps enseignant. Il a été également remarqué des facteurs limitatifs aux processus, lesquels étaient liés à des questions personnelles, ou à des caractéristiques de la profession d'enseignant et/ou au contexte du travail. Il a donc été conclu que les situations d'apprentissage qui en ont résulté ne se sont pas avérées formatrices à même titre pour tous les professeurs, et de même ne se sont pas avérées formatrices pour le même professeur au cours des différents moments de sa vie et de son travail. Les trois types de savoirs dont chaque professeur est porteur (l'expérience, la maîtrise de la matière qu'il enseigne et la connaissance pédagogique) ont eu une influence sur sa manière d'agir et ont été responsables pour les actions et attitudes différenciés des divers intégrants. Un second *étude de cas* a été inséré aussi: le processus de formation continue vécue par un professeur-femme de l'École de l'État, pendant l'élaboration de sa monographie tournée vers l'enseignement de la sexualité dans les cours de Portugais. Il a été prouvé que, pour l'efficacité de la formation continue de professeurs en Éducation Sexuelle, il faut suivre un modèle réflexif de formation, dans lequel l'expérience, l'histoire de vie, la pratique pédagogique, le savoir construit par le professeur et l'exercice de réflexion en groupe sont mis en valeur. Il est important que le travail de formation soit long et systématique et que la pratique soit assistée. Je propose des investissements (liés au domaine de la sexualité) dans le développement professionnel du

professeur et surtout, de son développement personnel. Qu'il soit considéré comme individu pour qui la rééducation sexuelle est important et nécessaire et non seulement comme un moyen pour atteindre l'Éducation Sexuelle des étudiants.

Mots-clés : Éducation Sexuelle; sexualité; formation de professeurs; formation continue; savoir du corps enseignant.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. La formación de educadores sexuales posibilidades y límites. Marília, 2001. Tesis (Doctorado en Educación)- Universidad Estadual de São Paulo.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo reflexionar sobre la formación continuada de profesores volcada hacia la actuación positiva y humanizadora en Educación Sexual, buscando comprender el proceso de construcción del saber y del saber hacer docente en Educación Sexual, en el cotidiano escolar. La reflexión se hizo con base en el *estudio de caso* en el experimento de formación de educadores realizado en la Universidad Estadual de Londrina, PR (UEL). Tal experimento se dio en dos momentos. En el primero, se desarrollaron **grupos de estudios**, en 1997, en los cuales participaron profesores de varias escuelas públicas. Fueron formados tres grupos con veinte elementos aproximadamente cada uno, que se reunían una vez a la semana, para estudiar sobre Educación Sexual. En el segundo momento, en 1998, diez profesoras y un profesor, que habían participado de la etapa anterior, pasaron a hacer parte del “**Mutirão Orientador**”, encuentro quincenal se realizada en la Universidad, donde recibían supervisión para el trabajo práctico y daban continuidad a los estudios, debates, reflexiones en grupo. El criterio para integrarse al mismo era desarrollar un programa de Educación Sexual junto a niños o adolescentes. Como resultado general, ocho profesores obtuvieron éxito consiguieron desarrollar un programa y tres atendieron parcialmente la exigencia, presentando dificultades. La reflexión en torno al proceso de formación continuada de los que obtuvieron éxito, así como de los que no lo obtuvieron, trajo contribuciones para el entendimiento del objetivo de estudio de esta tesis. *Un año tras* la clausura del “Mutirão Orientador”, los integrantes fueron entrevistados, individualmente, a fin de verificar cuanto consiguieron realizar y avanzar en su práctica pedagógica. Fue constatado que, de nueve profesores (pues dos se jubilaron al final del 98), apenas dos profesores consiguieron desarrollar un programa sistemático de enseñanza de la sexualidad, en su escuela. Sin embargo, se descubrió, junto a todos, variadas posibilidades del saber y del saber hacer docente en Educación Sexual, en el espacio cotidiano de la práctica escolar que contribuyeron para el desarrollo personal y profesional de cada profesor, así como para el proceso de construcción de la identidad profesional del colectivo docente. Fueron constatados también factores limitantes al proceso, los cuales estaban ligados a motivos personales o a la peculiaridad de la profesión docente y / o al contexto de trabajo. Un segundo *estudio de caso* fue también inserido: el proceso de educación continuada vivido por una profesora de Escuela Estadual, durante la elaboración de su monografía volcada hacia la enseñanza de la sexualidad en las clases de portugués. Quedó comprobado que, para la eficacia de la formación continuada de profesores en Educación Sexual es necesario seguir el modelo reflexivo de formación, en el cual se valoran: la experiencia, la historia de vida, la práctica pedagógica, el saber construido por el profesor y el ejercicio de reflexión del grupo. Es importante que el trabajo de formación sea largo y sistemático y que la práctica sea acompañada de asesoría. Se concluye que las situaciones de aprendizaje generadas no fueran igualmente formativas para todos los profesores, así como no fueran igualmente formativas para el mismo profesor en sus variados momentos de vida y de trabajo. Los tres tipos de saber que cada profesor trae consigo (la experiencia, el conocimiento de la asignatura que enseña y el conocimiento pedagógico) tuvieron influencia en su desempeño y fueron responsables por desempeños diferenciados entre los varios integrantes. Propongo que haya envidas ligadas al campo de la sexualidad en desarrollo profesional del profesor y, sobretodo, en su crecimiento personal. Que él sea considerado como un individuo para el cual la reeducación

sexual es importante y necesaria y no solamente como un medio para alcanzar la Educación Sexual de los alumnos.

Palabras clave: Educación Sexual; formación de profesores; formación continuada; saber docente.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	18
Cap. 1 - A EDUCAÇÃO SEXUAL E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS.....	36
1.1 Tema Transversal: A Inclusão Oficial da Educação Sexual nas Escolas Brasileiras.....	47
1.2. A formação de Educadores Sexuais.....	59
1.2.1. Algumas Investigações Sobre o que Pensam os Professores a Respeito da Educação Sexual.....	59
1.2.2. Referência à Formação de Educadores em Trabalhos Pioneiros da Educação Sexual no Brasil.....	62
1.2.3 Trabalhos/Publicações em que a Formação de Educadores foi Abordada Extensivamente.....	64
1.2.4 A formação de Educadores Sexuais e as Várias Abordagens de Educação Sexual.....	75
Cap. 2. UMA OPÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	83
2.1 Considerações Gerais Sobre o Processo de Formação de Grupos de Estudos de Educação Sexual na UEL.....	93
2.1.1. Dados Obtidos na Sondagem Preliminar.....	95
2.1.2. Montagem dos Primeiros Grupos de Estudos de Educação Sexual da UEL.....	97
2.2. Etapas do Processo de Formação de Educadores Sexuais Desenvolvido na UEL, em 1997 e 1998.....	100
2.2.1. Primeira Etapa: a Participação no Grupo de Estudos de 1997.....	101
2.2.2. Segunda Etapa: o Ingresso no Mutirão Orientador / 1998.....	118

Cap. 3- OS ATORES E SUA TRAJETÓRIA.....	141
3.1 Apresentação dos Professores Integrantes do Mutirão Orientador.....	141
3.2 Diálogo com os Professores Integrantes do Mutirão Orientador.....	189
3.2.1. Síntese do Desempenho de Cada Professor na Ação como Educador sexual no ano de 1999.....	190
3.2.2. Possibilidades de Construção do Saber e do Saber-Fazer Docente em Educação Sexual.....	194
3.2.3. Limites à Construção do Saber e do Saber-Fazer da Ação Docente em Educação Sexual.....	209
3.2.4. Possibilidades e Limites à Construção do Saber e do Saber-Fazer Docente em Educação Sexual: Uma Zona Comum.....	218
3.3 Um Novo Personagem Entra em Cena: Professora Débora.....	224
Cap. 4 -- DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	279
ANEXOS.....	290

ANEXO A: Roteiro para análise de livro sobre sexualidade para crianças.

ANEXO B: Roteiro para análise de livro sobre sexualidade para adolescentes.

ANEXO C: Questionário de Investigação de experiências anteriores.

ANEXO D: Avaliação Final do Grupo de Estudos.

ANEXO E : Roteiro para revisão dos pontos teóricos básicos.

ANEXO F: Reflexões emergidas no 4º encontro do Mutirão Orientador.

ANEXO G: Auto-avaliação ao final do primeiro semestre do Mutirão Orientador .

ANEXO H: Adaptação da Dinâmica: “O Escultor de Sentimentos e Emoções”.

ANEXO I - Roteiro da Entrevista feita aos integrantes do Mutirão Orientador.

ANEXO J: Roteiro da entrevista com a professora Débora (autora da monografia).

ANEXO L: Exemplos das situações em que a professora ensinou Educação Sexual como “tema transversal” nas aulas de Português e que constam de sua monografia.

INTRODUÇÃO

“Não sei como preparar o educador.
Talvez que isto não seja necessário e nem possível [...] É necessário acordá-lo”.
“E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária”.

Rubem Alves¹

O interesse e a paixão de um pesquisador por um tema específico, à primeira vista, como a Educação Sexual, certamente encontram sua vinculação com temas mais amplos. Aliás, todas as questões ligadas à Educação, na maioria das vezes, acabam por despertar a atenção e a paixão de quem se aproxima, um pouco mais, de uma de suas especificidades. Entendo que assim deve ser quando o envolvimento é sério e por inteiro.

Nessa perspectiva, apaixonar-se pela Educação Sexual é envolver-se e comprometer-se, também, com questões tais como: a formação continuada do professor, a profissão docente, a qualidade do ensino, o aprendizado do aluno e assim por diante.

De acordo com Rubem Alves (1991), a paixão é o segredo do sentido da vida. Especialmente na atuação do educador, o êxito de sua obra depende, fundamentalmente, do amor e da paixão com que ele se envolve nela. Por isso, diz que é necessário “acordar o educador”. Da mesma forma, percebo que, em Educação Sexual, ao se investir no eixo metodológico da formação continuada do professor, não basta apenas repassar-lhe as técnicas de ensino e os conhecimentos básicos necessários. É preciso despertar o educador que existe dentro dele, para que o trabalho seja feito com comprometimento e paixão, além da competência técnica.

Ainda segundo Rubem Alves, no sujeito que assume a tarefa de ensinar, duas são as dimensões presentes: a de *educador* e a de *professor*. A primeira dimensão refere-se à pessoa, enquanto que a segunda, à sua função. Considera, esse autor, que professor é profissão e educador é vocação, ambas influenciando-se de forma dialética, e que o “educador”, geralmente, encontra-se adormecido, dentro de cada um dos professores.

O *educador* habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O *professor*, ao contrário, é *funcionário* de um mundo dominado

¹ Alves (1983, p.22;28)

pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. (ALVES, 1991, p.15, grifo do autor)

Embora poeticamente, o autor sintetiza, com muita propriedade, seu reconhecimento do papel da educação e do educador na transformação social, ao dizer que: “Um educador é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (p.19).

A sexualidade é uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também, culturalmente determinada. As informações sobre ela, trabalhadas na escola, precisam envolver reflexão, tanto individual, quanto coletiva, pois é este exercício que permitirá ao educando reconhecer-se como **sujeito** de sua sexualidade, capaz de construir relações mais saudáveis e positivas e capaz, ainda, de identificar possibilidades de interferir no curso de sua vida e da coletividade.

Se pensarmos que a finalidade maior da Educação Sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social (em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade), podemos concluir que o professor que ensina, de forma humanizadora, sobre sexualidade está sendo mediador de esperanças e de projetos de vida.

Muito além de auxiliar na redução dos problemas sociais graves, tais como, gravidez precoce e/ou indesejada e de contaminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e AIDS, a Educação Sexual deve ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida. “Educação Sexual tem a ver com aumentar o grau de felicidade e de bem-estar”, afirma Machado (1999). Também Vitiello (1999), ao falar especificamente da Educação Sexual, comenta que “As pessoas devem ser educadas para serem felizes” (p.2).

O meu interesse em trabalhar com a Educação Sexual e, portanto, minha paixão por ela, tomou corpo durante o tempo em que frequentei o Curso de Graduação em Psicologia, solidificou-se no período do Mestrado e se expandiu na fase de atuação profissional pós-mestrado.

Tendo trabalhado “preparando” o professor para atuar como educador sexual e, considerando instigante a pergunta: “quem educa o educador?”, vejo que é preciso, inicialmente, fazer uma breve retomada do caminho que percorri ao longo de minha história

de vida. Assim sendo, retorno nas minhas lembranças, para que possa, com mais propriedade, refletir sobre as razões pelas quais a Educação Sexual tornou-se tão importante para mim.

Revendo minha caminhada², percebo que não tive informações objetivas e explícitas sobre a sexualidade, nem em casa, nem na escola. Estudei desde a pré-escola, por onze anos, em colégio de freiras, e jamais alguma palavra ligada ao sexo foi sequer pronunciada por alguma professora. Era um silêncio mortal sobre o assunto, mas, certamente, um processo de Educação Sexual oculto, através do silêncio e da negação da sexualidade estava ocorrendo.

Quando fiquei menstruada, sabia o que se passava, porque uma amiga mais velha já havia me dito algo sobre o assunto. Na ocasião, corri para a casa dela contar o que havia ocorrido e ela me orientou a contar para minha mãe. Eu não queria fazê-lo, no entanto acabei fazendo, mas “morrendo de vergonha”. Tenho certeza de que, se minha amiga não tivesse me dito algo anteriormente, teria ficado muito assustada quando me visse menstruada.

Durante a infância e a pré-adolescência, a única vez que alguém, propositalmente, ensinou-me alguma coisa, foi quando meu pai explicou-me sobre cesariana. Eu devia ter por volta de onze anos, quando ele entrou em casa dizendo: “a ‘fulana’ (minha prima) ganhou nenen; foi cesariana!”

Nesta hora, estávamos, minha mãe e eu na sala; percebi que ela segurou a respiração e arregalou os olhos para meu pai, como que o mandando “calar a boca”. Ele, pelo contrário, se virou para mim e perguntou se eu sabia o que era cesariana. Como essa palavra “era grego” para mim, prosseguiu explicando: “É quando o médico precisa cortar a barriga da mãe, fazer uma operação, para o nenê nascer”. Minha mãe, emudecida, continuava “falando com os olhos”; era um misto de vergonha e raiva (para com meu pai), que ela deixava transparecer. Tudo acabou aí; nada mais se falou.

A sensação que tive e que até hoje me vem à mente é a de que meu pai, nesse pequeno ato educativo, queria me impulsionar a crescer, a conhecer coisas da realidade. Senti-me importante; era como se eu fosse tratada feito gente que tem direito de

² O texto que a seguir esclarece “como tornei uma apaixonada pela Educação Sexual” está contido na obra: Figueiró (1999).

saber das coisas da vida. Ele explicou tudo com simplicidade e me fez sentir importante perto dele. A conversa parou por aí; foi curta, mas valeu. Valeu e marcou.

Percebo que a disposição em explicar tem a ver com o *desejar que a pessoa cresça*. Embora tenha sido uma “gotinha” de explicação sobre fatos relativos à sexualidade, pois foi a única nesse sentido, essa atitude de meu pai marcou-me para sempre. Apesar de ter pouco estudo (dois anos de vida escolar), como minha mãe e, apesar de ser um homem muito simples, meu pai adorava ensinar-me o que sabia. Ensinou-me a andar de bicicleta, a dançar e a dirigir. É neste contexto, que vejo que se encaixava sua vontade de me explicar o que é cesariana: uma vontade de querer que eu aprendesse, aprendesse tudo que permeava meu cotidiano.

Por outro lado, durante minha adolescência, por inúmeras vezes, ouvi meu pai pronunciar a frase: “pouca vergonha!”, diante de situações como a de casais de namorados beijando-se e se abraçando. Esses valores negativos sobre a sexualidade, geralmente ficam impregnados em nossa formação e é preciso um esforço pessoal muito grande, pautado em reflexões e estudos para desfazer este vínculo. É um exercício de reeducação sexual frente à deseducação sexual a que estamos, continuamente, submetidos e da qual Bernardi (1985) trata com muita propriedade. Para ele, a Educação Sexual que se tem conseguido desenvolver nas escolas é falsa e moralista, dessexualiza os educandos e constrói “[...] uma imagem da sexualidade que suscita o desprezo e o desgosto para com a relação física” (p.17).

Mais tarde, só quando fui cursar o Magistério (antigo 2º grau, atualmente denominado Ensino Médio), onde tive uma disciplina chamada Higiene e Puericultura, é que ouvi alguém falar, intencionalmente, sobre sexualidade. A disciplina se propunha, basicamente, a ensinar a cuidar de bebês, o que eu adorei!! A professora, que tinha uma filha na mesma classe, decidiu aprimorar o programa e falar “de coisas da vida”, tais como namoro e casamento. Foi aí, com a professora Rita, portanto, por volta dos meus dezesseis anos, que fui entender o mistério da concepção, ou seja, como se forma um bebê. Sabia, obviamente, que ele resultava do ato sexual, mas como era o processo da concepção, eu não sabia. Fiquei maravilhada! Até então, não entendia como se formava o bebê, não sabia o que era espermatozóide, óvulo...

Essa mesma professora convidou um médico para vir falar das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs); foi uma excelente palestra. Eu não fazia a mínima idéia de que pudessem existir doenças desse gênero. Foi um tanto chocante, pois havia *slides*

difíceis de se ver. Mas fez tão bem para minha auto-afirmação, para meu crescimento, ter ouvido falar das DSTs; eu me senti “gente grande”! Senti que podia entender das “coisas da vida”! Senti-me deixando de ser aquela menina ingênua, perto da qual certas palavras não podiam ser ditas. Creio que é questão também de sentir-se respeitada pela inteligência que todos temos, de sentir-se respeitada no direito de saber sobre tudo, enfim, de ser sujeito realmente.

Das aulas de Higiene e Puericultura, com certeza, nasceu a minha grande paixão pela Educação Sexual, da qual só fui ouvir falar, na verdade, mais claramente, quando ingressei no curso de Psicologia, na década de 70. Aliás, nunca consegui, no curso, um professor que ensinasse a respeito dos conhecimentos científicos e metodológicos da Educação Sexual. Lembro-me que fui tentar ver com alguns professores se tinham material para eu ler e nenhum deles tinha. Até desejei fazer um trabalho de Educação Sexual com um grupo de garotas pré-adolescentes e tentei conseguir que algum professor me orientasse. Como os que procurei diziam que não sabiam como desenvolver o trabalho, eu o fiz por conta própria, juntamente com uma colega de curso, com um grupo de aproximadamente dez garotas de um orfanato de minha cidade. Foi uma ótima experiência, embora muito incipiente, porque sem supervisão. Cativamos a amizade das mesmas; foi nítido o bem que lhes fizemos.

Quando chegou no último ano do curso de Psicologia, fui estudar terapia sexual, dentro do estágio de Psicologia Clínica. Fiquei fascinada por ver a sexualidade sendo abordada de forma “séria”, científica. Isto selou de vez meu vínculo com a temática. A partir daí, não parei mais de estudar sobre a sexualidade e falar dela como profissional e... é óbvio, de tentar vivê-la intensamente.

Estou certa e devo dizer que, tão importante quanto as leituras e conhecimentos que adquiri foi a minha vivência da sexualidade na fase do namoro. A possibilidade de vivenciar a troca de carinhos durante meus dez anos de namoro (com meu atual marido) propiciaram um aprendizado de atitudes afetivo-eróticas positivas. Este processo, em especial, auxiliou-me a desfazer a influência da Educação Sexual repressora que recebi. Ajudou, enfim, na minha reeducação sexual.

Dessa época de repressão, tenho nítidas as lembranças de várias indagações que elaborava em minha mente a respeito de sexualidade e que acabavam ficando sem respostas, pois faltava a coragem e a ousadia para perguntar. A clareza do contraponto entre o sentimento de “vazio” que essa situação gerava e o sentimento de satisfação advindo do

recebimento de informações (no Magistério), fez-me atribuir um valor extremamente positivo para o trabalho de “ensinar sobre sexualidade”. Percebo que Educação Sexual é muito mais do que isso e esse é um ponto fundamental que busco aprofundar nesse trabalho.

Por sua vez, acredito que vivenciar todo um processo de “reeducação sexual” tenha me motivado a levar outros educadores a vivenciarem semelhante processo. É possível que outros elementos inconscientes possam compor, juntamente com os elementos de minha história, já descritos, o conjunto dos fatores pessoais determinantes do interesse, da paixão, enfim, do envolvimento com a temática. Porém, após rever os elementos que, integrando minha história de vida, “estão por trás” do meu engajamento com a Educação Sexual, considero a frase de Gouldner (*apud* ALVES, 1991) bastante reveladora desse fenômeno:

Cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um **desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes**. (p.33, grifo meu)

Para ilustrar um pouco mais como e porque certo tema de estudo torna-se *pessoalmente* importante para o pesquisador ou educador, vale a pena considerar alguns dados sobre o eminente sexólogo Havelock Ellis, que viveu de 1859-1939.

Seu próprio interesse no estudo do sexo foi conscientemente explicado por ele mesmo, em termos de problemas pessoais surgidos de uma criação altamente repressiva. [...] Aos 16 anos resolveu que a principal tarefa de sua vida seria poupar a juventude das futuras gerações do problema e perplexidade que a ignorância sobre os verdadeiros fatos do sexo lhe causaram. (GREGERSEN, 1983, p.34)

Cunha (1981) esclarece que este propósito de Havelock foi fortalecido pelo contato direto, em seu trabalho, com casos verdadeiramente trágicos, nos quais intensos sofrimentos humanos eram decorrentes da ignorância sexual. Em função disso, determinou-se a ir mais além: tornar-se um advogado da reforma sexual.

Essa ligação pessoal que ocorre entre um estudioso e a temática a que se dedica fica clara, também, no caso do psicoterapeuta brasileiro José Ângelo Gaiarsa. Na apresentação de seu livro: “A juventude diante do sexo”, comenta que a obra nasceu, primariamente:

[...] da adolescência confusa do próprio autor, que se perdeu muitas vezes, amargurou-se e feriu-se, assim como feriu outros, por ter nascido e estar

vivendo em um mundo demasiadamente antagônico ante a sexualidade. Este livro é um protesto, fruto de um sofrimento pessoal e de um ressentimento pessoal. (GAIARSA, 1967, p.15)

Retomando, brevemente, a narração dos caminhos que percorri em direção ao engajamento com o trabalho de Educação Sexual, devo registrar que, após ter desenvolvido a Dissertação de Mestrado sobre o tema, de cunho eminentemente teórico, propus-me, logo em seguida, o desafio de trabalhar junto a professores, a fim de “prepará-los” e “acordá-los” para atuarem como educadores sexuais.

Desta forma, desde 1995, passei a coordenar, na Universidade Estadual de Londrina, um Projeto de Extensão Universitária, que denominei: “Assessoria a educadores sexuais”. Era destinado a professores e profissionais ligados à área da Educação e da Saúde.

O trabalho acontecia no campus universitário e consistia em Grupos de Estudos semanais, para um número médio de vinte integrantes cada, com a participação de estudantes da quinta série do Curso de Psicologia, como parte de suas atividades do Estágio Curricular. A cada ano, novos Grupos de Estudos eram criados.

Os Grupos formados no ano de 1997 — período em que tal experiência já havia adquirido um maior vulto — constituíram-se na origem desta presente Tese. Eram 55 integrantes distribuídos em 3 grupos: matutino, vespertino e noturno. Reunidos uma vez por semana, de maio a novembro, completaram um total de 57 horas de Grupo de Estudos. Tendo chegado ao final, a maioria falou sobre seu interesse em continuar participando dos mesmos por mais um ano.

Quando em 1998 ingressei no curso de Doutorado, decidi que faria de todo esse trabalho com os professores a base da minha Tese, para poder pensar com mais profundidade a questão da formação do educador sexual. Esta decisão pode ser considerada válida, se levarmos em conta a recomendação de Triviños (1987), de que “o foco de pesquisa de um estudante de pós-graduação [...] deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional.” Segundo ele, “A prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema” (p.93).

Assim sendo, neste mesmo ano, ao invés de abrir novos grupos, convoquei aqueles professores que participaram em 97, do Grupo de Estudos, e apresentei a proposta de continuidade. Em 1998, portanto, passamos a nos reunir quinzenalmente, constituindo o que

denominei de Mutirão Orientador (M.O.)³, cuja condição para integrá-lo seria desenvolver um trabalho prático, formal e sistemático de Educação Sexual, junto a crianças ou adolescentes.

Nove professoras e um professor integraram o Mutirão e, durante o ano todo de 98, continuaram a vir até a Universidade, onde apresentavam seus planejamentos periódicos, relatavam passo a passo como haviam trabalhado, seus êxitos e suas dificuldades. Recebiam, então, supervisão para o trabalho que desenvolviam e davam continuidade à reflexões e troca de idéias entre si. Também, mais uma professora, que participou do Grupo de Estudos de 95, veio integrar o Mutirão. Assim, ao todo, foram 11 elementos que participaram do Mutirão Orientador.

Durante o ano de 99, não foi dado prosseguimento ao Mutirão, embora seus integrantes desejassem. Portanto, foram deixados por conta própria em suas escolas, esperando que pudessem dar continuidade aos trabalhos. Ao final deste mesmo ano, entre os meses de “novembro e dezembro”, achei importante e necessário estar com eles, entrevistando-os, para dar-lhes voz e ver o que puderam realizar, como realizaram, se conseguiram, ou não, ensinar sobre sexualidade, e assim por diante.

Propus-me estar com cada um dos elementos do Mutirão Orientador para conhecer, principalmente, não apenas o que foi feito, mas o que ele ou ela pensa sobre o que fez (ou sobre o que não fez) e como vem construindo esse pensar. Desejava assim, chegar a uma compreensão mais ampla do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual.

Nessa etapa de entrevista, todos os 11 professores foram ouvidos, pois considerava que, mesmo com os que apresentaram dificuldades, eu poderia encontrar elementos que auxiliassem a compreender a dinâmica da construção do saber e do saber-fazer docente. Acredito que elementos dessa natureza podem estar não apenas nas experiências que caminharam conforme resultados esperados, mas também naquelas cujo resultado foi diferente do esperado. Por buscar compreender a construção do saber-fazer docente em Educação Sexual, é que considero fundamental o entendimento do processo dessa construção, muito mais que o produto final obtido por cada um dos professores.

³ O Termo *Mutirão Orientador*, eu o tomei emprestado de Dra Maria Amélia Azevedo, minha orientadora do Mestrado, que o usava para referir-se aos encontros e supervisões mensais e conjuntas que realizava com todos os seus orientandos.

Desta forma, foi um momento, também, em que parei para reavaliar e refletir sobre o trabalho que eu própria vinha desenvolvendo, na tentativa de “preparar” os professores para a Educação Sexual. Penso que esse exercício de reflexão se fazia, naquele momento, urgente e indispensável.

Essa necessidade de reavaliação justifica-se pelo apontamento feito por Andaló (1995) de que há “[...] carência de estudos críticos sobre os cursos de aperfeiçoamento [de professores] em seus pressupostos, conteúdos, na metodologia adotada, em seus resultados e significado para os destinatários [...]” (p.20).

A questão norteadora deste trabalho foi assim especificada: quanto consegue realizar e avançar em sua prática pedagógica, um professor de rede pública, que por iniciativa própria, busca investir em sua formação continuada?

Como objetivos fundamentais para a Tese, estabeleci os seguintes:

- compreender como se dá o processo do professor de rede pública que, por iniciativa própria, busca investir em sua formação continuada e procura por em prática o que aprende;
- investigar em que medida esse educador consegue: - promover mudanças em sua prática pedagógica, tendo em vista seu contexto de trabalho; - continuar aprendendo e crescendo com sua própria prática, sem assessoria; - influenciar outros profissionais de seu ambiente de trabalho a se envolverem com a Educação Sexual.

O pressuposto essencial no qual se fundamenta esta Tese é o de que a formação continuada do educador, quando direcionada para a Educação Sexual, contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino. Pode contribuir para despertar o educador que vive adormecido em cada professor.

Na busca desses objetivos e na procura de uma concomitante reflexão contextualizada do trabalho do educador sexual, percebi que teria que trilhar por duas vertentes teóricas: a da Educação Sexual e a da formação continuada dos professores. Assim caminhei neste trabalho. O primeiro capítulo, de cunho eminentemente teórico, tem como foco central a Educação Sexual, com ênfase em sua inserção oficial nas escolas como Tema Transversal e na formação do educador.

No segundo capítulo, reflito sobre a formação continuada do professor como sendo uma eficaz opção pedagógica e metodológica e apresento os dados que abrangem a experiência de Extensão Universitária, na qual foram formados educadores sexuais, via Grupo de Estudos, numa primeira etapa e, via Mutirão Orientador, na etapa seguinte, conforme já comentado.

No terceiro capítulo, será feita uma apresentação de cada professor integrante do Mutirão, levando-se em conta suas características pessoais e profissionais, bem como seu desempenho durante o Mutirão. Alguns dados obtidos nas entrevistas realizadas, individualmente, ao final de 99, estarão sendo utilizados para compor a apresentação dos integrantes do Mutirão. Em seguida, serão expostos e analisados os dados obtidos em cada uma das entrevistas.

No quarto e último capítulo, farei uma discussão dos dados obtidos na entrevista, relacionando-os com os obtidos através das demais fontes documentais, na busca de interpretações elucidativas e/ou conclusivas. É o momento em que devo efetivar reflexões sobre a questão norteadora desta pesquisa, seus objetivos, seu pressuposto fundamental e o alcance dos resultados, procurando, conforme aponta Frigotto (2000, p.89), construir uma síntese das “‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada” e discutir as implicações para a ação concreta.

Tendo em vista que a maioria das pesquisas de pós-graduação voltadas para a temática da Educação Sexual tem sua fundamentação teórica desenvolvida, exclusivamente, em torno da própria temática, vejo como necessário que outros vínculos teóricos sejam estabelecidos, a fim de alargar o horizonte de reflexões.

Assim sendo, através desta Tese, tenho o propósito de levar os pesquisadores da temática da Educação Sexual a penetrar no campo dos pedagogos e demais estudiosos da Educação, fazendo-os refletir sobre a formação continuada dos professores. E, ao mesmo tempo, pretendo levar os pedagogos e os estudiosos da Educação a adentrarem na seara da Educação Sexual.

É importante salientar que parto do princípio de que todos somos educadores sexuais: os pais, os professores e demais adultos e profissionais, quer estejamos, ou não, conscientes disso, uma vez que no contato com as crianças, adolescentes e jovens, acabamos por passar, informalmente, várias mensagens implícitas ou explícitas, sobre a

sexualidade e que contribuem para que os educandos possam ir construindo suas idéias, seus valores e sentimentos em relação à mesma.

Como afirma Werebe (1998),

[...] todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas idéias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos. (p.150)

Desta forma, quando faço referência, nesta presente pesquisa, a um trabalho de *formação de educadores sexuais*, refiro-me a um processo específico de intervenção, cuja finalidade é auxiliar os professores a atuar intencionalmente no ensino da sexualidade, de maneira qualitativamente positiva e humanizadora. Refiro-me, também, a auxiliá-los no aprendizado de atitudes emancipatórias diante das manifestações da sexualidade das crianças, assim como dos demais educandos, conforme propõem Nunes e Silva (2000).

A abordagem de Educação Sexual que adoto é a **abordagem política** (ou emancipatória), proposta e defendida, a princípio, por Goldberg (1988), que concebe a Educação Sexual como sendo um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais, ligadas direta ou indiretamente à sexualidade. Segundo a mesma autora, a participação ativa em lutas pela transformação social é a forma soberana de educar-se sexualmente.

Entre os adeptos desta abordagem, podemos incluir, a título de exemplo, Cunha (1988), Louro (1999), Melo (2001), Nunes(1996a), Ribeiro (1990), Riechelmann (1993), Simonetti (1994) e Vasconcelos (1994).

Entre outros contrapontos a esta abordagem temos, por exemplo, a *abordagem pedagógica*, na qual o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade é o foco central, podendo ser dada ênfase, também, ao aspecto formativo (discussão de valores, sentimentos e atitudes) e ao desenvolvimento do educando. A Educação Sexual é encarada como meio de preparar o indivíduo para viver bem a sua sexualidade, sem haver preocupação com engajamentos no processo de transformação social.

Matanó (1990), Matarazzo (1993), Orth (1991), Ribeiro (1993), Suplicy (1993), Sayão, R. (1997) e Sayão, Y. (1997) são alguns dos estudiosos vinculados a essa perspectiva.

Coerente com a abordagem emancipatória da Educação Sexual, o enfoque teórico seguido nesta pesquisa é o materialismo histórico, também denominado de enfoque crítico-participativo, ou histórico-estrutural, que leva em consideração o

[...] contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. [...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVIÑOS, 1987, p.125)

Nesse enfoque teórico, o fenômeno educacional (social) em estudo é apreendido em sua evolução histórica e cultural. O sujeito é visto como participando da construção social do conhecimento e/ou do fenômeno social e, num processo dialético, influencia-o e é continuamente influenciado por ele. A pesquisa tem como função a reflexão, a análise, a contextualização histórico-social dos fatos estudados e o apontamento de elementos para transformação dessa prática.

O materialismo histórico deve ser compreendido como sendo uma concepção ou postura, um método de análise e uma práxis. Ele parte do princípio de que os fatos sociais são definidos, influenciados e transformados pela estrutura econômica, ou seja, pelo conjunto das relações sociais (políticas, culturais, educacionais e ideológicas) que se estabelece entre os homens, por eles próprios, na produção e reprodução material de sua existência (FRIGOTTO, 2000).

Na visão de Louro (1999),

Somente uma abordagem histórica nos permitirá perceber como se engendraram as forças que produziram o que consideramos, hoje, as ‘verdades’ sobre a sexualidade e os gêneros. Uma abordagem histórica é também fundamental para que possamos questionar e ousar transformar arranjos sociais perversos e desiguais. (p.37)

Minha abordagem metodológica de pesquisa é a **qualitativa**, que se preocupa com o *processo* dos fenômenos estudados e, não simplesmente, com os resultados e tem como característica básica a “*interpretação*” dos fenômenos, pelo pesquisador. O pesquisador é tido como instrumento essencial da pesquisa e seu quadro de referência, seus valores e sua postura estão presentes na análise feita dos dados, o que assegura uma margem

de subjetividade na mesma. A relação do pesquisador com os participantes é também fundamental, conforme salienta Alves, A. (1991, p.55): “[...] não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados.”

O tipo de pesquisa que desenvolvo é o **estudo de caso** da experiência de formação de educadores sexuais que coordenei, composta pelas fases: - Grupo de Estudos, em 97; - Mutirão Orientador em 98. É considerado estudo de caso, por se tratar de um exame profundo e sistemático de uma instância específica, uma *unidade* (no caso: um programa, ou projeto desenvolvido) e, por se tratar, ainda, de uma situação única e singular de formação de educadores sexuais.

Como técnicas de coleta de dados, utilizo: - observação livre; - relatórios elaborados pelos estudantes do curso de Psicologia, com minha posterior supervisão; - relatório por mim própria elaborado; - entrevistas semi-estruturadas.

Os estudos de caso procuram retratar a realidade [a situação em estudo] de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo. (ANDRÉ, 1984, p.52).

Ao relatar o caso, o pesquisador “[...] deve deixar claro a distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, resumos e citações” (p.53).

O fato de, como pesquisadora, ter estado em contato direto e prolongado com a situação estudada é que me permitirá realizar um exame aprofundado e sistemático da mesma. Esse tipo de contato é uma das exigências básicas para a realização do estudo de caso.

Por se tratar do estudo de uma instância singular, seus resultados não são passíveis de generalização direta. No entanto, segundo André (1984), no estudo de caso,

[...] o pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta “Esse caso é representativo de que?” o que o leitor vai indagar é “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para minha situação?” A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial. (p.52)

A apresentação dos dados obtidos numa pesquisa qualitativa segue uma forma bastante peculiar, em que são incluídos:

- descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados;
- citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos;
- trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos. (PATTON, 1986 *apud* ALVES, A., 1991, p.54)

Para compreensão dos dados obtidos nas entrevistas feitas aos professores integrantes do Mutirão, farei uso da análise de conteúdo, mais propriamente, análise temática, na qual serão identificados temas que possam dar origem a categorias. Este tipo de análise, segundo Bardin (*apud* TRIVIÑOS, 1987), compõe-se de três etapas: a pré-análise, que diz respeito à simples organização do material; a descrição analítica, que envolve codificação, classificação e categorização dos dados; e a última, que é a interpretação inferencial, na qual o pesquisador, além de refletir sobre os dados manifestos, aprofunda-a procurando desvendar os conteúdos latentes dos dados, ou seja, os conteúdos simbólicos contidos nas mensagens das entrevistas.

Inicialmente, quando elaborei o projeto de pesquisa para o Doutorado, havia determinado que a mesma se estruturaria em torno da experiência de formação de educadores sexuais que coordenei, conforme já citei. Porém, ao final do primeiro ano em que cursava o Doutorado, ao fazer a disciplina: “Organização do trabalho na escola pública”⁴, percebi que poderia ser enriquecedor incluir, no conjunto de dados, o acompanhamento da trajetória do processo de formação continuada de Débora, uma professora de Português do Ensino fundamental, que tendo recebido uma primeira preparação para atuar como educadora sexual através da disciplina “Educação Sexual na escola”— no curso de “Especialização em Psicologia Aplicada à Educação”, da UEL — passou a desenvolver trabalhos de Educação Sexual, durante as aulas de sua disciplina. Com base nesta experiência e, sob minha orientação, elaborou uma monografia de conclusão de curso. Tudo isto constituiu-se no **segundo estudo de caso** desta Tese, que será apresentado ao final do capítulo três, juntamente com dados obtidos em entrevista que realizei, posteriormente, com ela.

⁴ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior.

Considero que o pesquisador precisa ficar atento, a fim de identificar e apreender outros dados que, embora não previstos no início da pesquisa, possam ser úteis para ajudar a compreender melhor o seu objeto de estudo. Segundo André (1995),

Na fase de trabalho de campo, o pesquisador não segue hipóteses rígidas, fica atento ao **surgimento de pistas** que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise, novas hipóteses. É um momento que requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado. (p.47, grifo meu)

Embora André tenha feito esta afirmação ao referir-se à pesquisa etnográfica, reconheço que isto se aplica ao conjunto das demais modalidades de pesquisa qualitativa. Em outro texto, ao discorrer sobre estudo de caso, a mesma autora afirma: “[...] conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas idéias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes, o estabelecimento de novas áreas de investigação” (ANDRÉ, 1983, p.68).

Em certo sentido, a presente pesquisa poderia ser classificada como avaliativa (ao invés de estudo de caso), uma vez que a experiência de formação de professores que desenvolvi acaba sendo foco de avaliação, de forma direta em alguns momentos e, de forma indireta, em outros.

Podemos encontrar, em Caro (1982), uma caracterização geral de pesquisa avaliativa. Para ele, a preocupação central desse tipo de pesquisa

[...] diz respeito aos resultados do “tratamento”. Ela procura determinar se as mudanças buscadas, através de uma intervenção, realmente aconteceram [...] A pesquisa avaliativa preocupa-se também com a questão de determinar se as mudanças observadas podem ser atribuídas à intervenção, com grau razoável de certeza; a pesquisa avaliativa, portanto, lança mão não somente do método científico, mas também de procedimentos planejados para testar relações causais [...]. (p.10, grifo do autor)

Neste trabalho, optei por outra classificação, devido a vários fatores. Primeiramente, por não estar buscando uma relação causal e, se o tivesse, teria que recorrer a comparações entre: - professores que participaram do Grupo de Estudos e outros que não o fizeram; - professores que participaram do Mutirão Orientador e outros que participaram apenas do Grupo de Estudos, e assim por diante.

Em segundo lugar, quando inseri o caso da professora Débora — que não tem relação direta com o Projeto de Extensão, considerado como o grande estudo de caso desta Tese — o fiz, justamente, por compreender que sua trajetória poderia contribuir para

ampliar meu foco central de estudo que, em linhas gerais, consiste em pensar com mais profundidade a questão da formação do educador sexual.

Em terceiro lugar, a alternativa pela qual procurei formar educadores sexuais foi construída a partir das condições e do contexto pedagógico e institucional em que eu estava inserida naquela ocasião, como docente da Universidade. Em consequência, interessei-me muito mais pelos conhecimentos que tal alternativa pode revelar sobre a formação de educadores sexuais, do que pela avaliação da alternativa em si.

Posso dizer, ainda, que percebo mais afinidade na classificação como estudo de caso porque, segundo André (1984), neste tipo de estudo, a informação é apresentada pelo pesquisador “[...] de forma que dê margem a múltiplas informações. Não se parte do pressuposto de que as representações do pesquisador sejam a única forma de apreender a realidade, mas assume-se que os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador” (p.53).

Completando esta idéia, é útil citar que o estudo de caso, segundo a mesma autora, é estruturado de maneira que permite a manifestação, não apenas do conhecimento lógico formal, mas também, das várias formas de conhecimento, tais como sensações, percepções, sentimentos, emoções, impressões e intuições. E todos estes elementos estão imbricados no próprio estudo da sexualidade e da Educação Sexual, ou seja: não tem como se falar de sexualidade sem falar de sentimentos, sensações e assim por diante.

Numa fase histórica, marcada por inovações educacionais em nosso país, em que a Educação Sexual está oficialmente autorizada a ser desenvolvida nas escolas, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais a incluiu entre os Temas Transversais, considero que esta Tese possa oferecer contribuição, ao trazer à luz, experiências de professores que, tendo passado por um período de estudos e “preparação”, decidiram atuar como educadores sexuais.

De modo geral, um número significativo de professores tem se mostrado reticente e mesmo inseguro para começar a se envolver, de forma efetiva, com a Educação Sexual. O conhecimento da trajetória que envolveu êxitos e dificuldades dos que conseguiram assumir um papel intencional de educadores sexuais poderá servir de estímulos. Da mesma forma, o trabalho daqueles que tiveram mais dificuldades, que sucessos, poderá trazer grandes contribuições.

Antes de encerrar esta introdução, gostaria de fazer duas considerações.

A primeira, penso que tem a ver com a questão da paixão, já abordada. Na pesquisa que desenvolvi no Mestrado (FIGUEIRÓ, 1995a), constatei que a produção científica sobre Educação Sexual no Brasil, até o ano de 1993, foi marcada por uma *descontinuidade* com relação à seqüência de trabalhos e envolvimento dos autores de Dissertações ou Teses. Tendo analisado o Estado da Arte (Estado do Conhecimento) da Educação Sexual no Brasil do período de 1980 a 1993, verifiquei que, após a conclusão da Dissertação, os pesquisadores não deram seqüência à pesquisa, através do Doutorado, bem como não produziram outras publicações relacionadas ao tema, além do trabalho conclusivo da pós-graduação. Vi que este dado continuou na mesma direção, quando, de 1998 a 2000, fiz novo levantamento bibliográfico para esta presente Tese.

Diante de tal quadro, ficam comprometidos a seqüência e o aprofundamento das pesquisas, além de que, penso que contribui para sedimentar uma imagem da Educação Sexual como objeto de estudo secundário ou elementar, em relação às demais temáticas de pesquisa.

A segunda consideração que desejo apresentar diz respeito ao fato de que procurarei, na redação desta tese, dar um espaço considerável à voz dos professores que vivenciaram as trajetórias sobre as quais este estudo se assenta. Concebendo-os como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e como profissionais que também constroem conhecimento, desejo partilhar, com cada um deles, espaço de falas, de registros de pensamento e de idéias. Reservarei, com exclusividade, o uso do *itálico*, ao longo de toda a Tese, para destacar suas falas e diferenciá-las das citações bibliográficas.

Seguindo esta linha de raciocínio, devo esclarecer que optei por escrever na primeira pessoa, ao invés de usar a forma impessoal, conforme norma científica tradicional, porque espero que, entre os principais interlocutores desta obra, estejam educadores e demais agentes da prática educativa, que poderão, assim, ter mais facilidade de se “encontrar” neste texto.

Optei, também, por escrever usando o gênero masculino para referir-me a professora e professor. Vejo que há uma tendência, em muitas publicações acadêmicas recentes, de usar concomitantemente os dois padrões (feminino e masculino), como uma das medidas para eliminar a desigualdade entre os gêneros, ou seja, a supremacia do masculino. Porém, é em consideração às minhas leitoras e aos meus leitores, que usarei o masculino genérico, porque torna a leitura mais ágil e agradável.

Finalmente, espero que os dois estudos de caso nos auxiliem a refletir com mais propriedade sobre a questão desafiadora: o professor requer ser “preparado” para atuar em Educação Sexual, ou basta que sua dimensão de educador seja “despertada”? Em complemento: O que é primordial para se “acordar” os educadores? Em que medida ser “acordado” para o trabalho com a questão da sexualidade ajuda a aumentar a sensibilidade do educador para a Educação como um todo?

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO SEXUAL E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS.

A escola tem um potencial enorme como educadora sexual secundária. [...] Deveríamos fazer dessa instituição educativa um veículo de expansão de uma mentalidade nova sobre a sexualidade.

Isaura Guimarães⁵

Ao adentrarmos no terceiro milênio, vemos que a Educação Sexual emerge em uma nova posição no conjunto da educação escolar brasileira, graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na segunda metade da década de 90, que a elegeram para integrar o conjunto dos Temas Transversais.

De uma posição marginal no currículo e mesmo na prática escolar cotidiana, abre-se um novo horizonte que, no entanto, requer um envolvimento sério e real dos profissionais da Educação, para que sua inserção seja efetivada de forma concreta e qualitativamente positiva.

A posição marginal na qual esteve e, ainda está colocada a Educação Sexual, tem sido caracterizada por diversas formas:

- não ser considerada uma questão prioritária na educação escolar;
- não estar sendo colocada em prática na maioria das escolas brasileiras;
- estar sendo colocada em prática, em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente;
- estar sendo colocada em prática, em algumas escolas de rede pública, por iniciativas, principalmente, de Órgãos Oficiais da Educação ou da Saúde que, depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo;
- estar sendo atacada por uma parcela menor, porém, relativamente significativa, de professores e elementos da comunidade, como sendo um trabalho não da escola, mas da família.

⁵ Guimarães (1989, p.116).

A inserção da Educação Sexual nos Parâmetros implica, com urgência, na necessidade de estudos, reflexões, debates e pesquisas, sobretudo, a respeito da formação do educador.

Considero Educação Sexual como sendo “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (FIGUEIRÓ, 1995a, p.8).

Para ser completa e eficaz, principalmente quando faz parte de um programa educacional, a Educação Sexual deve abranger tanto o nível informativo quanto o formativo. Além disso, diferentemente de concebê-la como uma ação que ocorre à parte da formação global do indivíduo, é preciso compreendê-la como integrante de um processo maior, no qual a educação é encarada como:

[...] um conjunto de experiências pessoais, ativas, dinâmicas, mutáveis, por meio das quais o indivíduo seleciona, absorve e incorpora informações, relaciona-as com as que já dispõe em seu repertório e as organiza, expressa ou utiliza para criar novas informações, orientar suas ações, agir junto a outras pessoas ou modificar o ambiente. (PFROMM NETTO, 1987 *apud* FIGUEIRÓ, 1995a, p.9)

A conceituação de Educação Sexual que delineei, no entanto, serve apenas como um ponto de partida. É necessário que busquemos um conceito mais abrangente e completo, que dê conta de explicitar o que ela é, de forma a englobar, também, o que ela pode significar na vida humana, que papel pode exercer na formação e na história do homem, não apenas enquanto “ser individual”, mas também enquanto “ser coletivo”.

Assim sendo, a Educação Sexual deve ser definida, sobretudo, como uma forma de engajamento pessoal nas lutas coletivas pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social. Segundo Goldberg (1988), proponente desta concepção, é esse exercício que oportuniza ao indivíduo educar-se sexualmente. Para isso, necessita desenvolver sua **autonomia** quanto aos valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer **denúncias** das situações repressoras da sexualidade. Esse modelo é denominado de Educação Sexual emancipatória, combativa ou política, pois está comprometida com a transformação social.

Segunda a autora, as ações que podem levar à transformação compreendem dois campos:

- luta a favor da liberdade sexual: liberdade que consiste no exercício de uma sexualidade liberada (da culpa, no plano pessoal) e libertada (da opressão, no plano social);
- luta contra o autoritarismo sexual, que compreende a luta contra a desigualdade, a violência e o preconceito sexuais.

Um educador sexual conivente com esta visão deve conscientizar os educandos para que compreendam e se comprometam com a necessidade de efetivar dois tipos de resgate. Um deles é o “resgate de gênero”, em que

[...] homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar os papéis sociais e viabilizar as mudanças destes papéis, com a preocupação sempre de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e a felicidade de ambos, num ambiente onde nenhum sexo vale mais que o outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais. (FIGUEIRÓ, 1995a, p.103)

O outro tipo é o *resgate do erótico*, que implica em ajudar as pessoas a “[...] encarar a sexualidade como algo bonito e bom na vida das pessoas, lutando por eliminar a visão que tem predominado: a de algo ‘sujo’, ‘feio’ e ‘vergonhoso’” (FIGUEIRÓ, 1995a, p.103).

No entanto, considerando que estamos em um momento histórico, marcado por excesso de instigação ao sexo egoístico, promíscuo e desprovido de respeito mútuo e afeto, resgatar o erótico deve significar também: ajudar a eliminar a associação da sexualidade com a luxúria, a lascívia, na mente de nossas crianças e jovens. É, em outras palavras, lutar contra os discursos consumistas e a banalização do sexo.

Finalmente, no processo de uma Educação Sexual emancipatória é preciso salientar a importância de se considerar como intimamente imbricados os pólos: individual e o social. Para compreender essa imbricação, considero útil retomar algumas reflexões que empreendi na Dissertação:

É fundamental estar bem com sua própria sexualidade, porém esta conquista não se dá isoladamente, ou seja: o indivíduo consigo próprio ou com seu parceiro; nem tampouco se dá alienado de uma cultura. Pelo contrário, a vivência pessoal da sexualidade é influenciada, contaminada, afetada pelas conquistas ou entraves que vêm emergindo da contínua construção da mesma pela cultura na qual estão inseridos os indivíduos. Na tentativa de tornar clara esta idéia, recorro ao seguinte questionamento: como pode viver de forma plena e satisfatória sua sexualidade, um indivíduo homossexual que, apesar de ter buscado informações sobre a sexualidade e ter trabalhado os aspectos afetivos e psicológicos

relacionados à vivência da mesma, encontra-se imerso num contexto cultural que oprime os indivíduos homossexuais?
De forma análoga, como pode viver plenamente sua sexualidade uma mulher inserida numa cultura marcada pela desigualdade sexual e pelo duplo padrão de moral sexual? (FIGUEIRÓ, 1995a, p.107)

Esse raciocínio é corroborado pela afirmação de Louro (1999) de que “A sexualidade e as relações de gênero não podem mais ser compreendidas como questões que se resolvem ‘entre quatro paredes’, simplesmente porque o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está acontecendo lá fora, está atado ao que está lá fora” (p.38, grifo da autora).

Mas afinal, o que é sexualidade? Qual o seu significado assumido nesta presente pesquisa?

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Como afirma Nunes (1996a),

A sexualidade humana é qualitativamente diversa da sexualidade [sexo?] animal, nela estão embutidos **valores** da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura, e até da espiritualidade conquistada na lenta construção da identidade do homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica. (p.145, grifo meu)

Reconhecendo, também, a sexualidade como sendo uma construção humana, Melo (2001) afirma que ela é uma “[...] dimensão existencial, parte inseparável da condição humana, histórica, processual e mutável, assim como o é o Ser no mundo junto a outros seres” (p.132).

Para uma compreensão mais ampla do significado da sexualidade é útil considerarmos as várias significações a ela atribuíveis em nosso contexto institucional e educacional, tomando como ponto de referência os cinco paradigmas de entendimento da sexualidade identificados por Nunes (1996a). São eles:

- a concepção *médico-biologista* que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força propulsora, natural e instintiva da procriação. Implica em considerar a natureza como sendo determinante da condição humana.
- a concepção *terapêutico-descompressiva*, na qual a sexualidade é entendida como uma dimensão meramente subjetivista, psicologizante, individual e ligada a uma força natural, supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano. Sua essência está centralizada no fato de ser vista, unicamente, como fonte de prazer e gratificação.
- a concepção *normativo-institucional*, que vê a sexualidade como sendo um aspecto da vida humana ligado a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos, por outro. Implica na necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então, eram transmitidas pela família.
- a concepção *consumista-quantitativa*, que entende a sexualidade como uma energia do indivíduo, passível de regulação e controle social, que por sua vez, pode ser transformada em produtividade. Nela estão inseridos, por exemplo: a idéia da instigação ao sexo quantitativo, da alienação do afeto, do apelo de venda e marketing.
- a concepção *dialética e política*, que concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção dos valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo é dialeticamente influenciado por eles. Implica em que o indivíduo possa vir a ser **sujeito** de sua própria sexualidade.

É pois com este último significado de sexualidade que se encontram vinculadas as reflexões desta presente Tese, uma vez que defendo a Educação Sexual de cunho emancipatório.

É necessário registrar que Nunes (1996a) faz uma transposição direta de cada uma das concepções de sexualidade para a Educação Sexual, ou seja, as concepções

descritas acima são, para ele, tanto concepções ou abordagens da sexualidade, como da Educação Sexual.

Levando-se em conta, no entanto, que os dados obtidos e analisados neste trabalho giram em torno do profissional da escola – em cujo contexto a **figura do aluno** e o **processo de aprendizagem** são a base primeira – é importante aprofundar o entendimento sobre a sexualidade. Para isso, volto-me em direção a uma perspectiva subjetivista, psicologizante e própria do campo da Pedagogia e da Psicologia, e detenho-me nas reflexões de Britzman (1998). Para ela, a sexualidade é a energia que leva o bebê a construir a primeira forma de conhecimento: distinguir seu corpo dos outros. É a energia que leva o ser humano a movimentar-se e interagir com o meio ambiente, impulsionando suas ações na direção da satisfação das necessidades básicas e do premente desejo por prazer. Neste ponto, há apenas um tipo de conhecimento: a urgência que busca a satisfação e o desejo de aprender.

Sem desconsiderar o aspecto social e construtivo da sexualidade, bem como sua ligação com o poder, isto é, com as formas de controle que a sociedade exerce na vida das pessoas por meio do controle da sexualidade, a mesma autora defende que “... a sexualidade é a primeira condição para a curiosidade humana e, conseqüentemente, a primeira condição ou força para a aprendizagem. Dito, simplesmente, sem sexualidade, o ser humano não desejaria aprender” (BRITZMAN, 1998, p.156).

E, num ponto mais adiante de sua explanação, completa dizendo que:

No começo, entretanto, a sexualidade não está ligada ao pensamento. Ela está ligada à busca de satisfação. A educação começa na busca da satisfação e na tentativa de levar nossas urgências e desejos a um diálogo com idéias e pessoas [...]

Nossa sexualidade nos dá o tom da curiosidade, o desejo de aprender. Sem sexualidade não há curiosidade. A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. (p.156)

Uma das mais importantes averiguações feitas por Freud, segundo a mesma autora, é a conexão da sexualidade com a curiosidade e com o ter idéias. Pautados, também, numa abordagem psicanalítica, Suplicy et al. (1999) vêm reforçar este pensamento, ao dizer que “A energia que origina a curiosidade sexual (na primeira infância) vai se diferenciar e se transformar no desejo de saber, o que resulta no prazer de adquirir

conhecimentos. Isso inclusive pode expressar-se através do intenso questionamento realizado pelos jovens na escola” (p.33).

Ao chamar a atenção para a referida conexão, Britzman (1998) propõe que se pense diferentemente sobre o alcance da sexualidade. Para isso, considera que, além de estar intimamente relacionada com o conhecimento, a cultura e a política, a sexualidade também o está coma produção de vida criativa, a cidadania e o currículo. Reconheço como oportuna sua seguinte afirmação:

O que pode parecer estranho é que a educação, como instituição social, seja ambivalente acerca do papel que o conhecimento da sexualidade deve ter no currículo. Essa ambivalência tem a ver com a própria definição de sexualidade. Se a sexualidade é concebida como práticas genitais, então a preocupação volta-se para como e quando tal conhecimento deve ser ensinado. Mas se a sexualidade pode ser vista como a base da curiosidade, **a força que nos permite elaborar e ter idéias**, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar os outros, então o conteúdo da discussão torna-se bastante aberto e é produzido durante todo o tempo do processo educativo. Defendo que a sexualidade não seja considerada como um tópico separado a ser desenvolvido, mas sim como as **condições para viver a aventura de produzir idéias**, teorizar sobre questões referentes ao amor e à perda do amor, assim como observar as amplas questões vinculadas ao amor. (p.162, grifo meu)

Concordo quando a autora defende que é possível sentir prazer a partir das idéias e esse é o caminho para afrouxar os controles sociais, pois só podemos ir contra a repressão, através do pensamento, questionando os valores estabelecidos para, em seguida, contribuir ativamente na construção de novos valores e atitudes.

Penso que Paulo Freire (1992) vem parafrasear e sintetizar, com muita propriedade, a essência do significado da sexualidade, ao afirmar:

Eu continuo sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida. [...] É que no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito de centro de nós mesmos. (p.6)

O ensino escolar brasileiro, marcado por uma visão médico-biologista da sexualidade, como também por uma visão normativo-institucional, tem manifestado resistência significativa em considerar e acolher a Educação Sexual como parte da educação global do indivíduo. As primeiras experiências em escolas datam da década de 60, principalmente na cidade de São Paulo. Foram experiências que obtiveram êxito e estavam impulsionando o surgimento de mais trabalhos, quando surgiu a repressão militar do período

de 68 a 76, aproximadamente. Isto fez com que vários desses trabalhos fossem interrompidos e alguns continuassem a ser desenvolvidos de maneira sigilosa. Na década de 80, deu-se uma nova abertura e experiências começaram a ser realizadas em maior número, em várias partes do país. Contudo, eram experiências isoladas e que encontraram, ainda, resistências. A década de 80 e, com mais intensidade, a de 90, caracterizaram-se por uma postura de reconhecimento da importância e da necessidade de que a Educação Sexual fosse desenvolvida pela escola.

Optei por não apresentar, nesta Tese, um delineamento completo sobre a história da Educação Sexual no Brasil uma vez que vários estudos já o têm feito. Entre esses, citam-se, por exemplo, Barroso e Bruschini (1982), Figueiró (1995a; 1998b; 2001), Guimarães (1989; 1995), Matanó (1990), Ribeiro (1990) e Werebe (1978).

No entanto, é preciso levar em consideração a lacuna apontada por Nunes e Silva (1999), ao afirmarem que “A educação sexual no Brasil não conta com uma **historiografia** bem explicitada”. Completam dizendo que há “[...] necessidade de estudos que resgatem algumas perspectivas sobre a história da educação sexual e sobre tentativas históricas de institucionalizá-la. Acreditamos que somente a perspectiva histórico-dialética da sexualidade poderá efetivar uma inovação institucional e política sobre o tema” (p.172, grifo dos autores).

Quanto à história da sexualidade, sua compreensão nos tem feito ver que a mesma tem sido reprimida e controlada, ao longo dos séculos: pela Igreja, pela Medicina, pelo Estado, pela Escola e, também, pela família. O que é mais agravante, ainda, é que o próprio indivíduo tem internalizado essas forças negativas e vem exercendo sobre si próprio a auto-repressão, sem ter consciência disto.

Também não tratarei da história da sexualidade com mais profundidade, pela mesma razão, e retomo um apanhado geral (que apresentei em trabalho anterior) das indicações dos estudos que o fazem:

Ariès (1987), Foucault (1988) e Vainfas (1986a) são alguns dos teóricos que explicitam a história da sexualidade ocidental, enquanto Parker (1991) e Vainfas (1986b) explicitam a história da sexualidade especificamente brasileira. Na análise feita por Chauí (1985) podemos encontrar respaldo para a história da sexualidade, tanto ocidental como brasileira, enquanto que o trabalho de Jurandir Freire Costa (1983) oferece auxílio para compreensão dessa última. (FIGUEIRÓ, 1995a, p.95)

Acrescento a este conjunto, o livro de Nunes (1987) que, de forma pedagógica, reflete sobre os determinantes históricos da sexualidade ocidental e a obra bastante abrangente de Gregersen (1983), que enfoca, historicamente, as práticas sexuais dos diversos continentes. Ao conjunto das obras que estudam a sexualidade especificamente brasileira, acrescento a de Vainfas (1989).

Igualmente importante, no início deste presente capítulo, é o esclarecimento a respeito da eleição que faço pela expressão **educação sexual**, uma vez que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é usado **orientação sexual**. Esse documento elege “orientação” para referir-se ao trabalho feito pela escola e afirma que “... toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquela que nunca fala abertamente sobre isso” (BRASIL, 2000, p.112). Em nenhum momento, ao longo do mesmo, encontra-se uma preocupação dos autores em clarear e justificar a opção por “orientação”. Parecem partir do princípio de que isto já é posto e definitivo no campo teórico da Educação Sexual, quando na verdade não é.

Segundo meu ponto de vista, “educação sexual” é mais apropriada porque é coerente com a concepção do processo de educação, no qual o educando participa da aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. Por outro lado, o professor é o agente que cria as condições para o aluno aprender e que o auxilia em sua aprendizagem. “Além de tudo, educação sexual é um termo que está em consonância com as estratégias consideradas fundamentais nesse processo, quais sejam: “debate aberto”, discussões e educação através da participação em lutas sociais” (FIGUEIRÓ, 1995a, p.171).

Por sua vez, a expressão “orientação sexual” diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Esta conceituação é pautada no ponto de vista de vários estudiosos, entre os quais incluem-se, por exemplo, Cavalcanti (1993), Mott (1996), Sorj (1992) e Werebe (1998).

Para reforçar o sentido de orientação sexual conforme descrevi acima, vale a pena considerar a informação que vem a seguir:

[...] o antropólogo Dr. Luiz Mott, [...] um dos grandes batalhadores contra a opressão a que estão sujeitos os homossexuais, informou que, na Constituição dos Estados de Sergipe, Mato Grosso e Distrito Federal, o direito à liberdade de **orientação sexual**, no sentido de poder ser homo, hetero ou bissexual, está incluído entre os direitos humanos. Acrescentou que **este termo está presente – com este mesmo sentido – em setenta e três leis orgânicas municipais.** (FIGUEIRÓ, 1996a, p.291)

Preocupo-me, sobremaneira, com a questão das terminologias e conceituações, pois, em minha pesquisa do Mestrado, constatei, nas publicações científicas, a falta de padronização de uma terminologia básica e a falta de posição teórica clara e objetiva quanto ao conceito de Educação Sexual e de orientação sexual. Em um número significativo de publicações, os autores conceituam diferentemente os termos, porém os usam como se fossem sinônimos. Em outros casos, não há cuidado em conceituar, nem sequer diferenciar os termos.

Acredito que as falhas, lacunas ou distorções possam comprometer a qualidade da produção científica e interferir no avanço do corpo teórico desta área do conhecimento e por isso defendo a necessidade de padronização do uso do termo educação sexual. (FIGUEIRÓ, 1995a, 1996a e 2001)

Vejo como necessário enfocar aqui o embaraço entre educação sexual e orientação sexual, tendo em vista que publicações recentes o tem trazido à baila, sem contudo chegar a uma posição fundamentada e sólida. Citam-se, por exemplo: Louro (1997), Peres et al [2000], Filgueiras (1999), Sayão, Y. (1997) e Suplicy et al. (1999).

Em seu recente livro “Sexualidade, Política e Educação”, Werebe (1998) também fala de sua preocupação com os termos e definições adotados e, ao criticar o uso da expressão “orientação sexual” para designar o trabalho feito por educadores, afirma que a mesma “[...] se presta a ambigüidades, podendo ser usada como a orientação que a pessoa imprime em sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual e bissexual” (p.155). Comenta sobre a proposta que tenho feito de padronização do uso de educação sexual e, apoiando tal proposta, reforça-a dizendo que “... a expressão educação sexual já é consagrada e usada em praticamente todos os países” (p.157).

Também nas publicações brasileiras que analisei, por ocasião da Dissertação, constatei predomínio significativo dessa terminologia. No entanto, infelizmente, penso que o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais usarem “orientação sexual” poderá fazer com que esforços de reflexão feitos para a construção de uma linguagem comum entre os estudiosos sejam prejudicados.

No que concerne à classificação da Educação Sexual quanto a seus tipos, constatei ainda, nas publicações, diferenças, incoerências e/ou confusões. Adoto a classificação elaborada por Werebe, ainda, no início da década de 80.

Segundo a mesma, os dois tipos são:

- *educação sexual informal*, 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;
- *educação sexual formal*, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola. (WEREBE, 1981, p.106).

No livro já comentado: “Sexualidade, política e educação”, constatee que, ao invés de usar sua classificação primeira: *informal* e *formal*, Werebe (1998) passou a adotar: *informal* e **intencional**. De acordo com sua nova denominação, “a educação sexual *intencional* compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual. Estas intervenções podem se destinar a crianças, adolescentes e adultos e se realizarem dentro e fora do âmbito escolar” (p.155, grifo meu).

Após fazer uma análise apoiada em sinônimos fornecidos por dicionários, concluí que o termo “intencional” constitui-se no contraponto da palavra *informal*, muito mais acertadamente que a palavra “formal”. No entanto, penso que não valha a pena trocar “formal” por “intencional”. Parece-me mais prudente transpor para o termo “formal” a definição que Werebe delineia para “intencional”, uma vez que é mais completa. Assim, defendo que a Educação Sexual continue sendo considerada de dois tipos, conforme originalmente Werebe propôs: informal e formal.

Por duas razões considero que não vale a pena trocar o termo “formal” por “intencional”. Primeiro, porque constatee na pesquisa (FIGUEIRÓ, 1995a) que um número significativo de autores adere, explicita ou implicitamente à conceituação e classificação elaborada por Werebe, em 1981. Segundo, porque tem sido difícil e moroso instaurar uma posição teórica sólida no campo científico e a troca de termos talvez venha a complicar esta situação.

Ainda tratando de questões relativas às terminologias, vejo como muito válida a crítica que Werebe (1998) apresenta à proposição feita pela UNESCO de substituir o termo educação sexual por: “Educação em Matéria de População” (EMP) e “Educação para a Vida Familiar” (EVF), nos projetos elaborados durante a década de 80 e 90. A autora considera que as mudanças de denominação dos termos “refletem, sem dúvida, uma certa censura moralista em virtude da referência explícita à sexualidade na expressão educação sexual, e que poderia encontrar resistência à implantação das atividades em alguns países. [...]” (WEREBE, 1998, p.158).

Denuncia, ainda, que os programas de EMP e EVF não são coerentes com os objetivos essenciais da Educação Sexual, bem como com a metodologia de trabalho desta. Sobretudo, denuncia que não atendem às necessidades e inquietudes dos jovens.

Para fechar as reflexões em torno da questão de terminologias e classificação, é útil registrar que não se trata de uma preocupação superficial com as terminologias. Pelo contrário, tem a ver com a busca da solidez do corpo teórico de conhecimentos, assim como com as implicações advindas da seleção de determinado termo, uma vez que cada um deles carrega consigo concepções pedagógicas quanto ao que é educação, por que e para que educar, qual o papel do professor e do aluno na aprendizagem e, assim por diante.

No entanto, o mais importante de tudo é que o ensino da sexualidade está sendo inserido na escola, independente do nome que carrega. E como afirmou a própria Werebe (2001): “De qualquer forma o importante é o que se inclui dentro desta prática educativa, seus objetivos e seus métodos.”

1.1 “Tema Transversal”: A Inclusão Oficial da Educação Sexual nas Escolas Brasileiras.

Eu penso assim: se os professores levarem a sério os novos Parâmetros, com certeza, tem como trabalhar todas as propostas dos temas transversais, além do conteúdo da própria disciplina. Porque casa. Não precisa nem você buscar muita coisa! A própria disciplina traz o tema pra sala.

Professora Débora⁶

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se num conjunto de documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para a Educação Infantil, o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados em formato de livros a partir de 1997.

⁶ Professora de Português e peça-chave do segundo estudo de caso.

Integrando os novos Parâmetros, o ensino da sexualidade foi incluído no currículo como um *tema transversal*. Recebe aí, no entanto, a denominação de Orientação Sexual, conforme já comentado.

Os PCN começaram a ser elaborados na primeira metade da década de 90, concomitantemente à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases do ensino: LDB 9.394 / 96. Somente por volta de 98 é que algumas escolas puderam debruçar-se sobre os mesmos, a fim de estudá-los e planejar seus primeiros passos em direção à sua aplicação. Outras, entretanto, apenas em 1999 e 2000 (ou mesmo em 2001), uma vez que houve disparidade e atrasos na distribuição dos documentos em várias regiões do País.

Os PCN delineiam os conteúdos a serem trabalhados nas oito áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Estabelecem, ainda, sete *Temas Transversais*: ética; educação ambiental; pluralidade cultural; saúde; orientação sexual; trabalho e consumo.

*Temas Transversais*⁷ dizem respeito a conteúdos de caráter social que devem ser incluídos no currículo, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área específica de conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas.

De acordo com essa proposta, a Educação Sexual, assim como os outros temas, pode ser ensinada por todos os professores das várias áreas de conhecimento. Deve ser incluída da 1ª à 8ª série, de duas formas:

a – “dentro da programação”: quando o conteúdo de sexualidade proposto para cada série é organizado, planejado e dividido entre os professores, para determinar quem vai ensinar o que. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se consideram capazes e querem ensinar sobre sexualidade e assim, ensinarão o conteúdo de sexualidade dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, deve organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir.

b – como “extra-programação”: é quando todo e qualquer professor, sem ter planejado, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir

⁷ A explicação que faço sobre em que consiste ensinar sexualidade como *tema transversal* é retirada da obra: FIGUEIRO (1999, p.65 – 67).

daí, ensinar sobre sexualidade, ou passar uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente. (BRASIL, 1998 e 2000)

Além das duas formas de fazer a transversalidade, de acordo com os PCN, cada escola precisa criar, de 5ª a 8ª série, espaço e horário próprios para que os alunos tenham, semanal ou quinzenalmente, por exemplo, aula específica de Educação Sexual. Pode ser dentro do horário normal, ou em horário extra, ou seja, num período no qual os alunos não tenham aula. Em cada escola, os profissionais terão que estudar e discutir, para ver qual a melhor forma de trabalhar e quais professores poderão se comprometer com o ensino planejado da sexualidade.

Os conteúdos de sexualidade a serem trabalhados estão organizados em três blocos:

- corpo, matriz da sexualidade;
- relações de gênero;
- prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDs. (BRASIL, 1998 e 2000)

O texto que trata da Educação Sexual nos documentos do PCN é de boa qualidade, objetivo e útil como forma de introdução ao estudo da sexualidade. Traz fundamentações teóricas básicas e orientações didáticas pertinentes. Considera a sexualidade como sendo uma expressão cultural e a aborda em suas dimensões: biológicas, psíquica e sócio-cultural. Salienta a vinculação da Educação Sexual com a Cidadania, a Ética e os Direitos Humanos, assim como com a Educação para a Saúde.

A relevância dos vários temas propostos é indiscutível. Isto fica devidamente elucidado no parecer dado por Nunes e Silva (2000):

Todos esses chamados temas transversais preocupam-se legitimamente com questões da cidadania como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e por conseguinte a co-responsabilidade pela vida social. [...] talvez a grande contribuição da execução pedagógica destes temas, é que devem ser os principais articuladores da vida, do pensamento e do trabalho com os interesses da maioria da população, o que deriva de uma maior consciência política do papel social da escola na sociedade [...]. (p.62)

Caracterizados como questões sociais urgentes, os *Temas Transversais* foram selecionados, dentre um amplo conjunto de temas propostos, a partir dos seguintes critérios estabelecidos:

- urgência social;
- abrangência nacional;
- possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental;
- possibilidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A Educação Sexual pôde ser incluída, então, por atender a todos os critérios acima. Penso que o fator mais decisivo foi, sem dúvida, a urgência social, o que é totalmente válido e fundamentado. Uma coisa fica clara: se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria entrando agora no currículo escolar. Ter sido incluída por esse critério pode interferir no sentido, para o professor, do ensino das questões da sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2000a, p.9)

Quanto aos problemas sociais relacionados à sexualidade estão: a contaminação por DSTs e AIDS, a gravidez precoce e/ou indesejada e o abuso sexual. Sem sombra de dúvida, um trabalho preventivo em relação a todos esses problemas é importante e urgente e deve fazer parte dos objetivos do ensino escolar. Porém, acredito que

[...] a preocupação da escola em fazer Educação Sexual porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (DSTs e gravidez), possivelmente, torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se se falasse de sexualidade de forma alegre e bonita.

Embora se saiba que são as **necessidades** que, na prática, têm impulsionado o começar a falar sobre a sexualidade, é preciso assegurar que a força propulsora do trabalho seja o reconhecimento do direito. Chegar a isto, sem dúvida, é um grande desafio para os profissionais que preparam educadores sexuais” (FIGUEIRÓ, 1998a, p. 96).

Concordo com Simonetti (1994) quando diz que, apesar de saber que a Educação Sexual pode ajudar a amenizar problemas sociais como a gravidez precoce e/ou indesejada e a disseminação de DSTs, é preciso fazer com que os educadores entendam que a principal razão para desenvolvê-las nas escolas é porque é **direito** da criança e do adolescente conhecer sobre o seu corpo, sobre a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação entre homem e mulher.

Alguns textos, escritos anteriormente à elaboração dos PCN, apontam para a preocupação com a possibilidade de a Educação Sexual ser oficializada nas escolas, devido ao risco de cair em mãos de professores despreparados e repressores. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Aratangy (1998) e Guimarães (1989 e 1995).

Assim se expressa Aratangy (1998): “Tenho medo do que possa acontecer com a educação sexual nas escolas. Temo que aconteça com ela, em sala de aula, o que ocorreu com a literatura, por exemplo – que pôs toda uma geração em risco de criar aversão aos livros” (p.14).

Um outro tipo de preocupação é sinalizado por Nunes e Silva (2000) quando afirmam que: “Ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar os professores que irão assumir os trabalhos escolares em sexualidade humana” (p.65).

No entanto, agora está posta a sua oficialização e é necessário começar a fazer alguma coisa, pois, como diz Aratangy (1998), “[...] a escola tem de falar de sexo, é impossível que não se fale. A sexualidade está lá, nas conversas do corredor, na ansiedade da sala dos professores, nas grafites dos banheiros [...]” (p.14).

Nesse sentido, é útil considerar a proposta presente no texto de apresentação dos temas transversais:

O desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais [os temas transversais] e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança [...] (BRASIL, 1998, p.32, grifo dos autores)

Acredito que uma certa parcela de riscos se faz presente, principalmente em se tratando do tema Educação Sexual, mas acho que só assim poderemos ver as escolas envolvidas, de fato, com esse trabalho. É oportuna, neste ponto, a frase de Guimarães (1989, p.122): “Pode a Educação Sexual esperar mais?”, usada por ela para encerrar sua Tese.

Começar já é válido, por si só, uma vez que significará muito mais que o silêncio, a mudez que tem predominado nestas questões. O simples fato de os alunos perceberem que os profissionais da escola estão dispostos a conversar sobre o assunto pode gerar efeitos positivos.

Não se deve perder de vista que os PCN, assim como a própria LDB à qual são vinculados, foram criados dentro de uma política de governo conivente com projetos neoliberais, em que ao Estado cabe assumir um papel minimizado em relação às questões sociais e à escola, a tarefa de funcionar como uma empresa, primando pela qualidade total,

tendo como eixo central a competitividade e a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Também não se deve esquecer os pontos limitadores inerentes ao processo de elaboração dos PCN. Entre esses, alguns podem ser destacados: - a não participação dos professores do ensino fundamental, no processo ; - o viés psicologizante que permeia, tanto a noção de currículo e de educação, quanto a fundamentação teórica dos textos, especialmente do volume introdutório. (SILVA et al., 1996)

Muitos estudos críticos voltados para os Parâmetros têm sido desenvolvidos recentemente. Citam-se, por exemplo, Aguiar (1996), Moreira (1995) e Silva Júnior (1998).

Há quem se mostre descrente em relação à viabilidade dos temas transversais. Nunes e Silva (2000), por exemplo, têm “[...] sérias dúvidas quanto à viabilidade e eficácia da *transversalidade* em geral” especialmente no caso da sexualidade. Afirmam: “Nossa preocupação é quanto à metodologia e o suporte teórico para o trabalho cotidiano com o tema” (p.67). Salientam alguns limites e riscos em sua aplicação, tal como o de incorrer numa atuação voluntarista e de forma improvisada, que pode levar ao ecletismo e banalização do assunto. Segundo eles, o tratamento transversal do tema não exige que o trabalho seja assumido com o rigor científico necessário para a compreensão da abrangência da sexualidade na vida cultural e social humanas.

Embora considerem que a transversalidade ainda não é a melhor forma de inserir o ensino da sexualidade na escola, Nunes e Silva (2000) reconhecem que a introdução como tema transversal é uma conquista e um caminho para “[...] nos aproximarmos de algo mais efetivo, no sentido e direção de uma educação sexual emancipatória” (p.65).

Em estudo recente que desenvolvi (FIGUEIRÓ, 2000a), com a intenção de pensar sobre a viabilidade dos temas transversais, sinalizo que a mesma é dificultada por vários fatores. Entre eles, incluem-se os limites impostos pela bagagem dos professores e a precariedade dos seus contextos de formação e de atuação profissional.

Até mesmo em vários pontos do volume introdutório dos PCN está explícito o reconhecimento pelo Ministério da Educação e Desporto, das reais condições precárias em que a escola se encontra e de que, para que as propostas contidas nos Parâmetros possam concretizar-se com qualidade, é necessário:

[...] uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização do trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor. (BRASIL, 2000, p.38)

Infelizmente, pouco ou nada temos visto de esforços governamentais nesta direção.

Para que os temas transversais possam inserir-se, efetivamente, no processo de ensino, é necessário que os professores atuem interdisciplinarmente, reúnam-se e planejem em conjunto, para dar conta de um ensino sistematizado das várias temáticas. Por isso, além das necessidades acima salientadas, é preciso que a escola pública seja encarada como um local de trabalho, pois como diz Silva Júnior (1995): “Para que as pessoas se ‘organizem’ ou ‘sejam organizadas’, é preciso, antes de tudo, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o ‘trabalhador coletivo’ não se constitui, mas também o projeto político não se elabora” (p.17, grifo do autor)

É preciso lutar para que a renovação do ensino comece pela delimitação do local de trabalho, bem como da jornada de trabalho. Isto significa lutar para que o professor possa vir a atuar em uma única escola, ou duas, no máximo, e passar nela(s) o tempo suficiente para desenvolver seu trabalho com qualidade e satisfação. Qualquer tentativa de inovação da prática pedagógica não pode dar-se no vazio, mas precisa estar atrelada a todo um conjunto de lutas pela valorização e melhora da profissão docente.

Lüdke (1998), falando na posição de membro do CNE (Conselho Nacional de Educação), assinala que “[...] o parecer emitido pelo CNE sobre os PCN conseguiu deixar claro seu caráter não obrigatório por parte das escolas, o que representa importante garantia de respeito ao trabalho autônomo de cada unidade escolar, ao apresentar sua proposta pedagógica” (p.29).

Entretanto, é preciso que os educadores procurem, coletivamente, identificar o espaço de liberdade que possa existir nos Parâmetros, para exercer o direito de autonomia profissional.

Dando prosseguimento às reflexões em torno da viabilidade ou não do ensino da sexualidade segundo a proposta de transversalidade, vejo como válido estabelecer

relação com uma das características básicas do trabalho do professor, qual seja: a vertigem da dispersão, delineada pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1997).

De acordo com o autor, a prática pedagógica caracteriza-se por numerosos momentos de dispersão ao longo do dia de trabalho, nos quais o professor precisa realizar muitas pequenas atividades. Necessita dividir a utilização do seu tempo com variadas atividades de planeamento, organização e execução do trabalho pedagógico e com o estabelecimento de prioridade entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas. Com isso, acaba por ter dificuldades em ater-se com mais delonga e dedicação em tarefas relevantes.

[...] o professor vê-se freqüentemente dividido entre os seus projetos de longo prazo e a preparação do dia seguinte; cada actividade [sic] ocupá-lo-ia horas a fio se quisesse fazer as coisas a sério, até o fim, reflectindo [sic] o tempo necessário [...]. O professor limita-se a ir ao essencial, com um sentimento de culpa, em numerosas actividades, por não ter podido fazer mais e melhor. (PERRENOUD, 1997, p.58)

Assim prossegue o autor em sua explanação:

Alguns conseguem, sem dúvida, dentro do tempo de que dispõem, administrar, de forma clara, as prioridades, a começar pelas coisas mais importantes, só investindo nas actividades secundárias quando o essencial está assegurado. Esta organização racional, que evita ao máximo a dispersão, não é certamente adoptada por todos os professores, em parte porque o **desejo de fazer coisas não depende sempre da sua importância ou urgência objectiva**. Um professor que, de repente, se lembra de um jogo ou de um modelo não vai esperar necessariamente antes de passar ao acto [sic], mesmo que esta tarefa não seja prioritária. **Uma certa desordem e dispersão são, sem dúvida, inseparáveis do prazer e criatividade que existe no trabalho solitário do professor**. (p.59, grifo do autor)

Na profissão docente, a dispersão e a fragmentação das atividades parecem ser, então, uma constante, principalmente, no caso do professor inovador. Segundo o autor, mesmo o professor rotineiro e/ou metódico não escapam de um certo grau de dispersão.

António Nóvoa (1997), professor na universidade de Lisboa, pautando-se em outros estudiosos, chama atenção para o perigo da inflação de tarefas diárias e da sobrecarga permanente de atividades. De acordo com ele, são fatores que contribuem para a proletarização do trabalho docente. Penso que cabe, neste ponto, o seguinte questionamento: assumindo o compromisso com a transversalidade, não aumentaria ainda mais a vertigem da dispersão?

Possivelmente sim, uma vez que o professor vai precisar despende parte de seu tempo para organizar formas de ensinar, por exemplo, tópicos de educação sexual ou

educação ambiental, dentro de uma aula de História ou Português. Além disto, os conteúdos próprios da transversalidade só serão cumpridos em sua totalidade se os vários professores de uma mesma escola reunirem-se para planejar, dividir tarefas e fazer avaliações e replanejamentos em conjunto. Então, para ser bem cumprida, a transversalidade exige sistematização e deve implicar em maior número de reuniões ou contatos entre professores, o que pressupõe a já discutida delimitação da escola como local de trabalho.

Diz Perrenoud (1997), que

Todas as formas de concertação [reunião/parceria] entre professores, mesmo quando escolhidas livremente e vividas positivamente, aumentam a sensação de dispersão e de frustração na utilização do tempo. Além disso, a “concertação leva o professor a sonhar e a esboçar mais projectos do que aqueles que poderão, realmente, ser concretizados”. (p.61, grifo do autor)

Assim sendo, por um lado, temos o dado de que a transversalidade pode aumentar a dispersão e a fragmentação de atividades. Por outro, a dispersão é um fator que pode dificultar a concretização da transversalidade. É preciso refletir: em que medida e de que forma poderia, a prática da transversalidade, amenizar a vertigem da dispersão?

Primeiramente, é preciso levar em consideração a hipótese defendida por Perrenoud (1997), de que: “[...] a dispersão que caracteriza a profissão docente não é apenas a consequência inelutável das suas condições de exercício” (p.64). Além disso, a dispersão “[...] é um factor (sic) de stress, mas também de excitação, logo de prazer” (p.66).

É ao envolver-se em ‘montes de coisas’, ao dispor, constantemente, de muitos projectos [sic] a pôr em prática, que uma pessoa sente que vive plenamente. [...] a dispersão, bem como o stress e a excitação que a acompanham, são uma forma de escapar à rotina e ao aborrecimento. As mesmas coisas feitas tranquilamente, de forma ordenada, despenderiam, sem dúvida, menos energia mas seriam, ao mesmo tempo, mais banais. (PERRENOUD, 1997, p.66)

Desta forma, concluo que é possível crer que o ensino dos “temas transversais”, pelo fato de abranger temas sociais, pode ajudar a caracterizar, de uma nova forma, o processo de dispersão. Permitindo ao professor ampliar os horizontes da sua área de conhecimento e envolver-se com projetos variados, o ensino dos “temas transversais” pode levá-lo a obter mais prazer no ato de ensinar e a retroalimentar o significado e o sentido que atribui para 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.

É sabido que educadores das várias áreas têm se preocupado, nas últimas décadas, com a formação integral do educando e não apenas com a transmissão de conteúdos científicos. Com a entrada dos “temas transversais”, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e apresentar-se de forma concreta e organizada.

É na confluência dos “temas transversais” que os professores podem chegar ao processo de redimensionamento do significado de seu trabalho e, a partir daí, promover mudanças na prática pedagógica, pois, como aponta Basso (1998), o entendimento claro do significado e do sentido⁸ do trabalho docente são fundamentais para essas mudanças.

Conforme já afirmei, anteriormente, se a Educação Sexual for vista no currículo, como meio para amenizar os problemas sociais, isto interferirá no sentido que o professor poderá dar ao seu trabalho e, conseqüentemente, nos resultados a serem obtidos.

De acordo com Forquin (1993, p.9),

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de **valor intrínseco da coisa ensinada**, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (Grifo meu)

É possível concluir, então, que um dos fatores que pode contribuir para a viabilidade dos “temas transversais” seja o fortalecimento do sentido do tema para o professor. No caso da Educação Sexual, ajudar o professor a reconhecer que a sexualidade deve ser ensinada porque é direito dos educandos e porque é importante e necessário para o desenvolvimento deles como pessoa e cidadão.

É necessário considerar, ainda, outros aspectos do sentido do trabalho docente, além do “valor intrínseco da coisa ensinada”. Para isto, nos apoiaremos na análise feita por Basso (1998), na qual afirma que o motivo que incita o professor a realizar seu trabalho

[...] não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à **organização da escola** em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo

⁸ O *significado* do ensino aponta para: “Para que ensinar? Onde queremos chegar? O *sentido* aponta para: por que ensinar? por qual o motivo devemos ensinar?

coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las [...] este trabalho é realizado na situação de alienação. (p.28, grifo meu)

Assim, volto ao ponto inicial de nossa discussão, onde defendi 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, incluindo as mudanças nas condições objetivas para o exercício da profissão.

Embora a transversalidade, teoricamente falando, possa ter efeitos positivos sobre a dispersão, conforme analisado, creio que estamos muito mais diante da possibilidade de ela vir a acentuar os efeitos negativos da dispersão, tendo em vista nosso contexto educacional precário. É preciso redobrar os cuidados, pois o perigo é real, enquanto não se conseguir consolidar a profissão docente.

Após ter apresentado aspectos positivos e negativos, fatores facilitadores e dificultadores da introdução da Educação Sexual via tema transversal, quero destacar duas grandes contribuições que percebo nessa inserção. A primeira diz respeito ao fato de que a forma como está determinada (transversalmente) deve fazer ver e sentir, de uma vez por todas, aos educadores, que a Educação Sexual na escola cabe a eles próprios, no contexto do ensino que se processa no dia a dia e não a profissionais que venham de fora para dar palestras e/ou pequenos cursos pontuais para os alunos.

A segunda, refere-se ao fato de que a determinação oficial deve levar as escolas a darem os primeiros passos e acredito que, a partir daí, muitos professores poderão se dar conta de seu despreparo e poderão, assim, ser impulsionados a buscar mais conhecimentos e formação apropriada. As dificuldades encontradas, assim como os êxitos, por pequenos que sejam, podem atuar como elementos impulsionadores.

Sobre possíveis resultados positivos, os Parâmetros delineiam:

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam este trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. (BRASIL, 2000, p.122)

Há um último ponto que precisa ser considerado, ainda, sobre este assunto. Todos sabemos que o modelo de currículo que inclui temas transversais seguiu a experiência espanhola. Chaves (1999), professor da UNICAMP, afirma que, em seus estudos iniciais a respeito dos temas transversais, detectou, em vários textos, “[...] aquele ranço sempre presente em casos de mimetismo compulsivo, em que se tende a copiar tudo o que aparece no exterior” (p. 107). Isto, segundo ele, a princípio, o indispôs negativamente, em relação à proposta.

Diz Chaves (1999), no entanto, mais adiante em seu texto: “Com o passar do tempo, fui revendo parcialmente meu ponto de vista e agora encaro a discussão da questão, em si, independentemente do direcionamento que se procura imprimir a ela nos materiais oficiais, de um ponto de vista inteiramente favorável” (p.107).

Argumentando sobre a importância dos temas transversais, este autor afirma:

Acredito que, se realmente quisermos sair da situação em que nos encontramos, temos que buscar a solução mais nas humanidades do que nas disciplinas científicas, e os hoje chamados temas transversais poderão ser os nós básicos em torno dos quais eventualmente se reorganizarão os currículos escolares. (p.112)

Vai mais longe em sua análise, ao defender que “a introdução dos temas transversais em todas as disciplinas curriculares seria um primeiro passo, que iria eventualmente culminar na substituição da atual matriz curricular disciplinar por uma matriz curricular temática, a ser desenvolvida em projetos [...]” (CHAVES, 1999, p.111)

No entanto, ele próprio reconhece que seria uma tentativa brusca (nem possível e nem recomendável, no momento) de mudança de estrutura curricular.

Com relação a ser uma “cópia da experiência espanhola”, quero fazer uma complementação assaz relevante: no Brasil, no período de 1961 a 1969, os Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo desenvolveram um trabalho de Educação Sexual, nos moldes da “transversalidade”. Pimentel e Sigrist (1971) relatam essa experiência e

[...] explicitam claramente como a Educação Sexual era inserida no currículo e no processo educativo como um todo. Para isso, citam exemplos da programação das disciplinas, mostrando como estavam integradas com a Orientação Educacional no desenvolvimento do plano de Educação Sexual. Essa explanação é feita com relação às quatro séries ginasiais (atualmente: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau) [hoje Ensino Fundamental] e engloba a programação das seguintes disciplinas: Estudos Sociais, Português;

Ciências; Educação Física; Educação Musical; Educação Doméstica; Artes Plásticas; Artes Industriais. (FIGUEIRÓ, 1995a, p.79)

Isso vem demonstrar que, infelizmente, não temos atitude profissional de buscar conhecer e valorizar as nossas próprias experiências. Denota um descaso para com a nossa história da Educação Sexual.

Também, vale a pena saber que alguns estudiosos da questão, há tempos, já defenderam a idéia da “transversalidade”, porém sem usar esta denominação específica. Para ilustrar, vejamos a afirmação de Suplicy (1998):

E diversas matérias do currículo ensejam discussões paralelas – textos históricos, de literatura nacional e em língua estrangeira, em biologia ou ciências podem contribuir para uma abordagem sistemática da orientação sexual. Assim como atividades extracurriculares: teatro na escola, por exemplo. Todos contribuem [...] (p.15)

1.2 A Formação de Educadores Sexuais.

*Tem que ter uma ação efetiva, porque os professores,
com razão, não se sentem preparados.
Não é tão fácil assim como se pensa
entrar na sala de aula e abordar esses assuntos.
[...] E é verdade! Você pode acreditar!
As professoras não são preparadas!
Quando elas falam isso, elas não estão mentindo”*

*Maria Augusta*⁹

1.2.1. Algumas Investigações Sobre o que Pensam os Professores a Respeito da Educação Sexual.

Para quem se dispõe a formar educadores sexuais, é fundamental conhecer o que pensam os professores sobre a Educação Sexual, para trabalhar a partir daí, ou seja, levando em consideração suas idéias, opiniões, conhecimentos, necessidades e experiência a

⁹ Maria Augusta: supervisora de ensino; participou do Grupo de Estudos e do Mutirão Orientador.

respeito. Na seqüência, apresentarei alguns dos trabalhos que trouxeram contribuições neste sentido.

Na primeira metade da década de 80, Raiça e Fernandes (1985) aplicaram questionários a 155 professores de Ciências Biológicas, a fim de conhecê-los e ver o que pensavam sobre a Educação Sexual. Traçando o perfil dos mesmos, procuraram analisar suas condições reais para desempenhar o papel de educadores sexuais. Entre os resultados, destaca-se:

Grande parte da amostra (ambos os sexos) denotou ausência de conhecimento em questões elementares dentro das Ciências Biológicas. [...] muitos dos professores de ciências biológicas têm falsas informações científicas sobre sexualidade. No desempenho, no auxílio da função de educador sexual, metade da amostra diz preferir realizar a tarefa a nível de informação sexual, enquanto a outra metade afirma ser importante desempenhá-la formativamente, **necessitando-se contudo de uma preparação, uma qualificação, uma colaboração de outros profissionais.** (RAIÇA e FERNANDES, 1985, p.43, grifo meu)

Durante o ano de 1987, Semira Vainsencher (1987) desenvolveu uma pesquisa, em Pernambuco, que visava investigar qual o posicionamento dos professores com relação: - à Educação Sexual na escola. - às temáticas ligadas à sexualidade, tais como: virgindade, relações sexuais pré-conjugais, masturbação, entre outras. Buscava, também, compreender como foi a Educação Sexual dos professores. A finalidade última era fornecer subsídios à Secretaria de Educação do Estado para a montagem de um programa de Educação Sexual para as escolas da rede oficial de ensino.

Foi aplicado um questionário a professores de Ciências e Religião, da 5ª à 8ª séries. A amostra prevista era de 330 professores, mas apenas 182 compareceram nos dois encontros marcados para responderem ao questionário. Foi considerada uma amostra significativa e uma das principais conclusões a que a autora chegou foi a de que havia um despreparo geral, dos professores, para lidarem com a Educação Sexual.

Muitos chegaram inclusive a reforçar essa carência através de depoimentos onde explicitam seus bloqueios, inseguranças, fraquezas e problemas pessoais com relação ao assunto. E a necessidade de participar de cursos de capacitação nessa área foi confirmada praticamente pela totalidade dos docentes. (VAINSENCER, 1987, p.118)

O livro publicado por Ribeiro (1990), que em sua forma original é uma dissertação de Mestrado, traz dados de um questionário aplicado, em 1985, a 118 supervisores de ensino, lotados na Divisão Regional de Ensino de Campinas, SP. O instrumento consistia em cinco perguntas abertas:

- Relevância da execução de um programa de orientação sexual [termo usado pelo autor) nas escolas;
- Existência de trabalhos de orientação sexual sendo desenvolvidos em escolas sob sua supervisão;
- Se existe algum trabalho, quem desenvolve e como é desenvolvido;
- Sua opinião de como deveria ser desenvolvido um trabalho de orientação sexual e quem deveria desenvolvê-lo; e
- Quais os problemas relacionados à sexualidade e comportamento sexual existentes na escola. (RIBEIRO, 1990, p.23)

A seguir, salientarei alguns dos resultados obtidos.

“A maioria dos supervisores (88,99%) é favorável à execução de um programa de orientação sexual nas escolas. O número de supervisores contrários à questão é pequeno 8,47%” (p.24). [...] “Quase 70% dos supervisores afirmaram não haver trabalhos sendo executados nas escolas sob sua supervisão”. (p.25) “Há uma preocupação muito grande para que o orientador sexual seja habilitado para o trabalho, ou seja, que receba um treinamento adequado para poder desenvolver sua função (40,66%)” (p.27).

Além de trazer os dados daquela pesquisa e de apresentar um excelente embasamento teórico sobre a Educação Sexual, o livro de Ribeiro traz também, como anexo, um modelo de programa para ser desenvolvido em cursos ou debates com professores, pais, técnicos em educação, psicólogos e diretores.

O que se percebe de comum nos vários estudos supramencionados é o apontamento feito, pelos profissionais investigados, de que reconhecem a necessidade de uma “preparação” específica.

Além dos autores já citados, vários outros têm enfatizado a necessidade de formação específica para que os professores possam atuar como educadores sexuais. Por exemplo: Fagundes (1995), Guimarães (1989), Melo (2001) e Nunes e Silva (2000).

Inclusive, nos PCN, esta necessidade é explicitada, conforme se pode ver no trecho a seguir.

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. **É necessário então 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. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e **ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática**, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios

educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 2000, p.123, grifo meu)

1.2. 2 Referência à Formação de Educadores em Trabalhos Pioneiros da Educação Sexual no Brasil.

Até mesmo nos trabalhos pioneiros de Educação Sexual, realizados nas escolas, constata-se que houve o cuidado com a formação dos professores, mesmo que de forma relativamente breve. Assim, cito algumas experiências, na ordem em que foram realizadas:

- A experiência dos Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo, desenvolvida no período de 1961 a 1969, que foi relatada por Pimentel e Sigrist (1971).
- A experiência do Colégio de Aplicação do Depto de Educação da USP, de São Paulo, acontecida de 1963 a 1968, cuja descrição foi feita por Werebe (1977), que também tomou parte no projeto.
- O projeto de orientação sexual (termo usado pelos responsáveis) da Rede de Ensino Municipal da cidade de São Paulo, acontecido no período de 1978 a 1982, e relatado por Matanó (1990).
- O programa de Educação Sexual com jovens, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas de São Paulo, em 1979. Foi coordenado e transcrito em livro por Barroso e Bruschini (1982).

O relato do autor ou autores que se dispuseram a escrever sobre essas experiências pioneiras voltava-se para o projeto como um todo, sem contudo lançar um olhar mais cuidadoso, ou demorado, sobre a formação do professor, apesar de fazer referência a ela. Vejamos, a seguir, como essa referência foi feita, nos textos que relatavam aqueles trabalhos

No primeiro deles (do Colégios Vocacionais), há apenas uma afirmação genérica de que **seminários e estudos foram realizados** com os professores.

No segundo texto (do Colégio de Aplicação da USP), há informação de que todos os profissionais envolvidos participaram de **seminários semanais de estudo**, em que

foram incluídos a análise das principais obras de Carl Rogers sobre a orientação não-diretiva e estágios de dinâmica de grupo.

Do projeto da Rede Municipal de São Paulo (1978 a 1982), tem-se, também, um pouco de informações sobre a formação dos professores. Matanó (1990) – que analisou essa experiência em sua Dissertação – fazendo uso dos termos: “preparo de professores” e “treinamento”, esclarece que esse constou de três aspectos básicos:

- vivência e dramatizações de situações a serem enfrentadas nas escolas (reuniões com pais, reuniões com professores, aulas com os alunos, respostas a possíveis perguntas dos alunos etc.)
- discussão dos conteúdos necessários para o desenvolvimento do programa [...]
- manejo de recursos audio-visuais [...] (p.118)

Nas três obras acima, não há referência, contudo, sobre a quantidade de encontros realizados e sobre a duração de cada um deles. Nem tampouco, especificação dos conteúdos trabalhados.

No programa de Educação Sexual para jovens, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (S.P.), como parte de uma pesquisa para investigação de atitudes e de valores dos mesmos, no ano de 1979, Barroso e Bruschini (1982), responsáveis pelo trabalho, afirmaram que:

a seleção dos orientadores foi de capital importância para o sucesso do programa. [...] Como em outras áreas, os orientadores deveriam ter um mínimo de conhecimento e facilidade para tratar do tema. Não havia necessidade contudo que fossem especialistas nem que tivessem a melhor vida sexual possível. No encontro de **duas semanas**, os orientadores tiveram **oportunidade de se informar, discutir seus próprios valores e testar as técnicas** que iriam aplicar aos jovens. Isso foi suficiente para dar-lhes a confiança necessária para iniciar o programa. (p.32, grifo meu)

Nas publicações que relatam essa experiência (BARROSO e BRUSCHINI, 1982 e 1985), a questão de como foi o trabalho prévio com os professores é pouco explorada. Contudo, há um cuidado especial em apresentar as estratégias de ensino utilizadas com os adolescentes e a explanação dos valores e atitudes dos mesmos com relação às temáticas básicas pertinentes à sexualidade; as autoras inserem, também, nas obras, fundamentação teórica de cada uma dessas temáticas.

Excetuando-se este último trabalho, uma vez que não se deu em ambiente escolar, os demais aconteceram “dentro do serviço de orientação educacional” da escola. No projeto do Colégio de Aplicação e no da rede municipal de São Paulo, o professor de Ciências era quem atuava em conjunto com o orientador educacional. No projeto dos

Colégios Vocacionais, todos os professores, das várias disciplinas atuavam ao lado do orientador educacional, para fazer cumprir os objetivos da Educação Sexual.

O conjunto de trabalhos supramencionados, juntamente com as devidas publicações que os apresentam, trouxeram significativas contribuições para o estudo e a prática da Educação Sexual. A saber:

- demonstraram sua viabilidade na escola;
- provaram a validade e a importância de determinadas estratégias de ensino da sexualidade;
- contribuíram para esclarecer a respeito do papel do educador sexual;
- deixaram registrado que a formação do professor para desempenhar o papel de educador sexual é uma condição prévia fundamental;
- contribuíram para desencadear debates na sociedade sobre a Educação Sexual nas escolas.

No entanto, como já afirmei, tais experiências não centralizaram o foco das discussões na questão da formação dos educadores sexuais, nem tampouco a exploraram, mais demoradamente.

1.2.3 Trabalhos/Publicações em que a Formação de Educadores foi Abordada Extensivamente.

O projeto desenvolvido no início dos anos 80 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, juntamente com o Departamento de Educação da Faculdade de Saúde Pública da USP, foi o primeiro a trazer, de forma completa, a programação e a descrição detalhada do “treinamento” (termo usado pelos autores). No texto que relata o projeto (São Paulo, 1984), está especificado que: “O treinamento realizou-se no mês de junho, durante cinco dias, com duração de 40 horas [...]” (p.24). Era destinado a Professores de Ciências e de Programas de Saúde e a Orientadores Educacionais e foi executado de 1981 a, aproximadamente, 1989, em escolas de 1º e 2º graus.

O texto traz o programa desenvolvido, assim como o cronograma, detalhando, minuciosamente, cada um dos passos do trabalho nos períodos matutino e vespertino, registrando, inclusive, os intervalos para almoço e café. Na seqüência, consta o relatório de cada tema desenvolvido, incluindo os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Também há a explanação a respeito da avaliação realizada sobre o treinamento. Quer dizer: uma atenção especial é dada à formação do educador, dentro da publicação sobre o projeto (SÃO PAULO, 1984).

Na avaliação final do relatório, um dos apontamentos feitos pela equipe coordenadora diz respeito “[...] ao tempo destinado ao treinamento que, de modo geral, foi insuficiente” (SÃO PAULO, 1984, p.51).

A Tese de Doutorado de Guimarães (1989) também apresenta dados sobre o “treinamento” (termo usado pela autora) de educadores, embora seu objetivo maior não tenha sido este. A Tese constitui-se, em seu conjunto, num estudo de reflexão sobre as possibilidades da Educação Sexual na escola, a partir da experiência de implantação de um programa. Sendo orientadora educacional e tendo participado, em 1984 – na condição de “aluna” – da preparação de equipes oferecida pela CENP (do projeto acima citado), a autora passou ao cargo de Assistente Técnica de Orientação Educacional (ATOE) na Divisão Regional de Ensino de Campinas (DREC) em 1985, para coordenar a implantação do Projeto Educação Sexual nas escolas estaduais da região.

Como primeiro passo, reuniu delegados para a sondagem das expectativas e introduziu uma oficina de sensibilização denominada “Sexualidade Humana e Educação”, para os professores interessados, na “Semana de Atualização e Aperfeiçoamento de pais e professores de Ciências e de Educação Artística” promovida pela DREC, no início do ano, com 20 horas de duração (cinco sessões de quatro horas). (GUIMARÃES, 2001)

A preparação dos profissionais, sob sua coordenação, se deu em três momentos:

1. aquele em que o professor é convidado a participar de oficinas de Trabalho em Sexualidade Humana. Em um encontro com 8 horas de duração, o tema é abordado em seus múltiplos aspectos e o Professor de Ciências é motivado para iniciar um trabalho de Educação Sexual em sua escola.
- 2- aquele em que solicitados pelo professor treinado, nos dirigimos à sua Unidade Escolar e promovemos reuniões com o Diretor, com os Professores de todas as áreas e Funcionários abrindo discussão sobre a questão da Educação Sexual na escola, sondando o conhecimento e levantando prioridades para a ação. Reunimos também os pais dos alunos

com a mesma intenção. Só iniciamos o Projeto quando há consenso sobre a viabilidade do mesmo.

3- quando finalmente atingimos diretamente o aluno. Nossa função então é ampliar os conhecimentos já abordados pelo Professor de Ciências, abrangendo aspectos psicológicos, sócio-econômico, histórico-culturais, filosóficos da sexualidade. (GUIMARÃES, 1989, p. 169)

A autora demonstra reconhecer o limite do alcance desse trabalho, quando, logo em seguida, afirma que:

[...] Despertamos o interesse para a importância da Educação Sexual hoje e convidamos todos à reflexão, à elaboração e aprofundamento no assunto. Incentivamos a compra de livros, criação de recursos didáticos e a integração com profissionais especializados, que se dedicam à essa área na comunidade.

Consideramos que, cumpridos esses três passos, **nós apenas criamos uma predisposição positiva à Educação Sexual** naquelas Unidades Estaduais em que trabalhamos. Sentimos a necessidade de retomar essas atividades aprofundando-as no próximo ano. (p.169, grifo meus)

De forma geral, pode-se dizer que o treinamento foi condensado e reduzido, mas o professor já era estimulado a:

- ir para a prática e começar os trabalhos com os alunos;
- envolver a escola toda;
- ir em busca de apoio pedagógico/assessoria.

A Tese é completada com dados de 50 entrevistas realizadas, tanto com professores que já trabalharam com Educação Sexual, quanto com alguns que nunca haviam assumido tal tarefa, incluindo, nesse conjunto, diretores, supervisores e orientadores educacionais. A autora usa trechos de falas obtidas nas entrevistas para tecer suas análises. No entanto, as mesmas foram efetivadas com propósito de “dar voz” aos professores e enriquecer as análises feitas em torno da possibilidade de implantação da Educação Sexual nas escolas. Embora as entrevistas não tivessem sido realizadas para fins de avaliação do treinamento recebido, a autora afirmou que notou, em alguns pontos, “[...] uma diferença entre os que haviam trabalhado e sido preparados para tal e, mesmo, tinham uma assessoria constante, e os que nunca haviam tido oportunidade de ‘discutir esse assunto’ com ninguém” (GUIMARÃES, 1989, p.69, grifo da autora).

Além da grande contribuição teórica trazida pela Tese de Guimarães, sua aproximação com o contexto escolar e com seus respectivos profissionais oportunizou-lhe constatar e revelar, já no final da década de 80, que os professores:

- percebem que necessitam de um preparo para trabalhar a Educação Sexual;
- desejam receber este tipo de formação;
- aceitam bem os treinamentos sobre sexualidade e esses podem fluir de forma bastante positiva, tanto pra eles (professores), quanto para os coordenadores do trabalho.

Outro trabalho, que também deu atenção especial à formação dos educadores, foi o desenvolvido, pela segunda vez, na Rede Pública Municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 1992), no período de 1989 a 1992, na administração de Luiza Erundina. Paulo Freire, então Secretário da Educação, deu apoio substancial e a coordenação ficou por conta de Marta Suplicy.

No texto desse “Projeto de Orientação Sexual” (São Paulo, 1992) (termo usado pelos autores), é feita referência ao “Programa de Formação Permanente dos Educadores” cujos passos estão assim delineados:

O ponto de partida do Projeto é um **Curso Inicial** [com a apresentação da programação detalhada, em anexo] de **16 horas**, que tem como objetivos a reflexão sobre a postura do professor orientador sexual; o conhecimento dos princípios do Projeto; o levantamento e a discussão coletivo [coletivos?] das dificuldades e das emoções que acompanham professor e alunos ao lidarem com as questões ligadas à sexualidade; e a vivência de técnicas para trabalhar os diferentes temas. (grifo meu)

Esse curso não tem a pretensão de, isoladamente, preparar o professor para desempenhar o papel de orientador, mas de subsidiá-lo para que em sua Unidade Escolar possa iniciar, junto com a equipe, um trabalho educativo que processe a mudança da idéia de sexo feio, sujo e pornográfico para a da sexualidade sadia e prazerosa.

Os professores participam de várias atividades no decorrer do curso: levantamento e discussão das expectativas em relação ao trabalho de Orientação Sexual; reflexão sobre temas polêmicos, escolhidos pelo grupo; técnicas de sensibilização; trabalho com o corpo. (SÃO PAULO, 1992, p.7)

O professor, além de participar do curso inicial, obtinha acompanhamento para o seu trabalho, através de uma

[...] **supervisão sistemática semanal**, [...] com a coordenação de educadores que passaram por um processo de formação permanente na área da sexualidade. [...] esse acompanhamento possibilita o detalhamento das condições básicas do trabalho, a adequação da proposta à realidade, a avaliação e o preparo de encontros com os alunos, além do aprofundamento teórico, da troca de experiências e da discussão de questões como: postura do professor, inibição dos alunos frente ao tema, material didático apropriado, trabalho com os pais. (SÃO PAULO, 1992, p.7, grifo meu)

Após esclarecer sobre a supervisão semanal, o texto é finalizado com a frase: “ela é a essência do Projeto: é o que garante a sua qualidade”. (p.8)

Além disso, eram organizados Ciclos de Palestras, para favorecer o aprofundamento teórico dos professores. No ano de 1990, foram realizadas dez; no de 1991, quatro e no de 1992, sete. Em três anos, portanto, 21 palestras foram realizadas por especialistas.

É interessante registrar que os professores recebiam remuneração pelo tempo em que estavam participando dos cursos e da supervisão. Porém, esse projeto foi cancelado em 1993, devido ao fato de que o Prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, suspendeu a verba para o pagamento dos educadores, conforme informou Suplicy (1994).

Outra pesquisa que se pode incluir é a Dissertação de Castro e Silva (1995), desenvolvida na Unicamp, que analisa dados relacionados às experiências de formação de educadores sexuais da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Campinas, do início da década de 90. A formação (termo usado de forma predominante pelo autor) dos professores se dava através de encontros semanais de três horas de duração, de fevereiro a novembro. O autor atuou como coordenador desses grupos, durante aproximadamente 10 anos.

Conforme afirmou Castro e Silva (1995), “Nos primeiros encontros, a discussão se fazia em torno da postura e dos limites do professor frente à demanda dos alunos, em relação às dúvidas e necessidades na área da sexualidade humana. [...] Uma nova etapa consistiu em criar brincadeiras, jogos, dramatizações, dinâmicas, atividades que motivavam, encantavam, divertiam [...]” (p.19). Tudo isto, segundo o autor, para que a equipe de coordenação e os professores participantes do grupo pudessem conhecer-se melhor e assegurar bom entrosamento.

Houve, ainda, o momento de interesse pela leitura, onde a necessidade era de aprofundamento dos temas mais polêmicos como: homossexualidade, aborto, drogas, violência sexual, dentre outros.[...] Todo o grupo lia e aconteciam atividades de discussão e reflexão participativa [...] Uma das últimas fases vividas foi a do desejo de encontrarmos uma forma de planejamento das atividades para serem desenvolvidas com os alunos, em sala de aula. (p.20)

Segundo o autor, estas etapas deram origem a um roteiro de atividades que passou a ser usado com novos grupos de professores. Os passos desse roteiro eram os seguintes:

- apresentação individual ou em grupo dos temas selecionados em cada série;
- troca de idéias sobre estratégias de ação para aquele tema específico;
- discussão aprofundada dos temas de sala de aula, escolhidos pelas dificuldades que apresentam para o grupo de professores;
- aprofundamento de assuntos com leituras e atividades de aproximação relacionadas ao conteúdo, o que faz emergir a opinião de cada um. (CASTRO e SILVA, 1995, p.21)

Tomado por um interesse em compreender o processo de formação dos educadores sexuais que vinha acompanhando, o autor se deu conta da falta de registros que pudessem servir de base para a sua análise e sobre isso comentou:

No correr desta ação junto aos professores poucos foram os momentos de parada para registros e avaliações sobre o que vinha ocorrendo na sua formação... [...] Estávamos acompanhando os professores em seu processo junto aos alunos e ao grupo de formação, víamos mudanças, percebíamos momentos de angústia e de descobertas, **mas nunca tendo em mãos os dados sistematizados**, embora fosse nosso desejo resgatar a história vivida pelos professores neste anos de trabalho em OS [orientação educacional] sem perder a riqueza do cotidiano construído na sala de aula, seus sentimentos e pensamentos em diferentes fases do processo [...] (CASTRO e SILVA, 1995, p.35, grifo meu).

Não tendo, então, dados de registros, em 1992, o autor partiu para realização de entrevistas com 14 professores multiplicadores-monitores, “[...] que exerciam há algum tempo a função de acompanhamento administrativo e planejamento de atividades de sala de aula, dos grupos existentes” (p.36).

Embora não tenha ficado clara a forma como a pesquisa junto aos professores foi desenvolvida, devo destacar uma das principais contribuições:

No final das quatorze entrevistas pudemos ter uma visão mais clara do que vínhamos desenvolvendo com os professores: havia sido um processo bem mais profundo do que supúnhamos. A partir deste momento passamos a modificar algumas coisas nos grupos com os quais estávamos trabalhando. Voltamos a ter uma preocupação maior em trazer para a discussão geral o ponto de vista de cada um, pois este tinha sido apontado como aspecto central – o lugar de reconhecer e falar suas opiniões, ‘o lugar de falar’. (CASTRO e SILVA, 1995, p.38, grifo do autor)

Nesta idéia, está posto que um dos elementos básicos necessários para a formação do professor é a oportunidade que precisam ter de poder expor seus pontos de vista. Com esta, certamente está, também, a possibilidade de expressão de valores e sentimentos.

Bastante relacionado a isto está a outra constatação feita pelo autor: a de que tanto no encontro de formação, como durante as entrevistas que realizou, era comum os

professores se reportarem às suas histórias de vida. Por isso, afirma, conclusivamente, que: “Reaprender a falar de si, a contar de si, para poder ouvir o outro, reaprender a conhecer-se e aos alunos era na verdade o grande exercício realizado [...]” (p.44).

Considero válido o apontamento feito por Castro e Silva (1995) sobre os elementos básicos a serem trabalhados na formação do educador sexual que, segundo sua experiência, são:

- “Postura pedagógica e conceito de educação;
- Conteúdo específico da sexualidade humana;
- Construção do grupo como possibilidade de referência;
- Processo de auto-conhecimento”. (p.18)

Os trabalhos citados, que fizeram da formação do professor um objeto de estudo, deram a sua contribuição no sentido de apresentar modelos de metodologias e de programas viáveis. Também, contribuíram ao elaborar reflexões importantes sobre a questão, complementando-as com falas dos próprios professores que desenvolveram o trabalho junto aos alunos.

No entanto, é uma explanação ou avaliação de experiências nas quais a formação dos educadores se deu num vínculo de rede de ensino, ou seja, com o envolvimento de Órgãos e Secretarias. Embora se saiba que é fundamental esse tipo de apoio, é uma realidade que não condiz com a maioria de nossas escolas, nas quais, os seus profissionais têm que buscar alternativas dentro de seu próprio contexto limitado de trabalho e de suas precárias condições para desenvolver sua prática pedagógica.

Em 1995, mais uma publicação aborda, de forma extensa, a questão da formação de educadores sexuais. Trata-se da obra de Fagundes, que desde 1988 coordena, na Universidade Federal da Bahia, “cursos de capacitação” (termo usado pela autora) de professores, dentro de um Projeto de Extensão. Duas estratégias metodológicas eram desenvolvidas como parte do projeto pedagógico de capacitação do educador sexual: seminários e cursos.

Os seminários consistiam em ciclos de estudos, que tratavam de vários temas pertinentes à sexualidade, escolhidos pelos participantes e abordados por especialistas. Diz a autora que considera válida esta forma metodológica, quando a situação apresenta as seguintes características:

- existência de um grupo que deseja iniciar um processo de educação sexual não sabendo como começar;
- pretensão de alcançar um grande número de participantes ao mesmo tempo;
- incerteza quanto à disponibilidade dos integrantes do grupo para participarem de todas as sessões do grupo. (FAGUNDES, 1995, p. 26)

Um dos exemplos foram os Seminários desenvolvidos em 1993, para um grupo de 400 docentes da Rede Municipal de Educação de Salvador, em turmas com três sessões de quatro horas de estudo. Não há informações sobre quantos docentes havia por turma. Pelas características citadas, pode-se depreender que é um trabalho de natureza mais ampla, sem cuidados, talvez, com a formação mais aprofundada e particularizada do educador.

Quanto aos cursos, caracterizavam-se como trabalho de carga horária mais extensa e com um número menor de participantes. Vários foram realizados, conforme consta a seguir.

- De setembro a novembro de 1988: 30hs // 40 participantes.
- De setembro a outubro.....de 1989: 45hs // 30 participantes.
- De março a maio.....de 1991: 60hs // 35 participantes.
- De setembro a novembro de 1993: 60hs // 25 participantes.

Fica claro que o total de carga horária passou a ser aumentado de um ano para o outro e o número de participantes diminuído. Porém, não há comentário sobre as razões de tais mudanças.

Assim como nos seminários, nos cursos também era usada a metodologia participativa, na qual, segundo a autora, “[...] o programa de atividades é construído pelos próprios sujeitos do processo” (FAGUNDES, 1995, p.24). No livro que expõe sobre estes trabalhos, estão inseridos os programas de cada curso, com seu respectivo cronograma. Incluídas na carga horária total do curso, estavam as horas de elaboração e de execução de Projeto (destinadas para que o professor pudesse aplicar o que aprendia), assim como horas para seminário de apresentação dos resultados de cada projeto. Por volta de 50% da carga horária (de um curso de 60 horas) era destinada à aplicação, ficando reduzido o tempo para a parte teórica do curso.

Os programas de Educação Sexual na Universidade Federal da Bahia (UFBA) continuam ainda a ser realizados, tendo Fagundes como coordenadora e uma equipe composta por mais 13 profissionais, dos quais apenas cinco pertencem a Instituições outras

que não a UFBA. Entre os tipos de serviços oferecidos, incluem-se os cursos de capacitação, num total de 60 horas cada, destinados a professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio, profissionais de saúde e atuantes em projetos alternativos de educação. (FAGUNDES, 2000)

Uma outra publicação deve ser inserida neste conjunto. Trata-se da Dissertação de Mestrado em Sexologia Educacional, desenvolvida por Filgueiras (1999), que aplicou questionários a um grupo de professores previamente capacitado pelo Projeto Educarte do Rio de Janeiro, e a um outro que não havia recebido tal formação, para avaliar a influência da capacitação (termo usado pela própria autora) em Educação Sexual.

O Projeto, ligado à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi desenvolvido no período de 1994 a 1997. Era destinado a professores que trabalhavam com alunos de 5ª a 8ª séries e consistia em “[...] uma capacitação de 72 horas para os educadores em que o conteúdo teórico sobre sexualidade humana seria ministrado através de dinâmicas vivenciais. Durante o processo de capacitação, buscava-se levar os participantes a uma reflexão crítica e à revisão de sua postura em relação à sexualidade” (p.57).

Ao ler o trabalho, senti falta de alguns dados, como por exemplo: - as 72 horas eram concentradas em duas semanas consecutivas, ou distribuídas ao longo do mês, ou do semestre letivo?; - quantos professores participavam do grupo?; - em que local era desenvolvido?; - os professores que eram capacitados tinham carga horária designada para participar do projeto?

O questionário, aplicado a professores de 11 escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, visava investigar suas “[...] concepções acerca da educação sexual, as dimensões do sexo e da sexualidade, expectativas e interesses em relação à capacitação” (p.vi). Participaram, respondendo ao mesmo, 130 educadores, sendo 60 professores do sexo masculino (dos quais 10 eram capacitados) e 70 professoras (das quais 20 eram capacitadas).

Outros objetivos faziam parte da pesquisa: - investigar as causas da participação mínima de professores homens no trabalho de Educação Sexual, nas escolas da rede pública; - saber se o processo de feminização da educação, no ensino fundamental, tem se repetido no caso da implantação da Educação Sexual nas escolas. Não é possível encontrar dados convincentes de que a autora tenha alcançado estes objetivos.

O trabalho de Filgueiras (1999) é útil por sinalizar a preocupação com a questão da formação do educador sexual e registra a existência de um dos Projetos de Rede

Educacional de nosso País, voltado para a temática. Um dos resultados que merece destaque é o grande interesse (por volta de 80%) em participar de “cursos de capacitação” em Educação Sexual, tanto no caso dos professores já capacitados, quanto no dos não capacitados.

O que mais chamou minha atenção, nos dados obtidos por Filgueiras foi que 44% de professores (homens) e 29% de professoras *não* capacitados mostraram-se favoráveis a que a Educação Sexual seja desenvolvida através de palestras, com convite a profissionais, quando surgir a necessidade. Em contrapartida, entre os capacitados, apenas 10% dos professores e 15% das professoras aprovaram tal alternativa. Isso mostra que o Projeto pode haver provocado “mudança de atitude” na maioria dos professores que participaram, fazendo-os abandonar a postura tão fortemente arraigada em nossa tradição escolar, que é a de achar que se faz Educação Sexual através de palestrantes convidados.

A mais recente pesquisa que traz elementos para aprofundarmos nossas reflexões sobre a formação do educador sexual é a Tese de Doutorado desenvolvida por Melo (2001), na qual realizou entrevistas individuais de caráter fenomenológico, com 10 professoras ligadas ao curso de Pedagogia. Tinha como objetivo buscar “[...] a compreensão do significado que a professora dá à sua corporeidade, e ao fato dessa corporeidade trazer em si a dimensão inalienável da sexualidade” (p.45). Buscou, também, apreender “[...] os reflexos das expressões de corporeidade na prática pedagógica e na expressão da sexualidade das professoras” (p.49)

A pesquisadora oportunizou que cada uma das professoras entrevistadas repensasse, durante a entrevista, sobre a visão de sua corporeidade, que foi sendo construída ao longo da sua história de vida, desde o momento do nascimento, passando pela infância, pela adolescência e pelo período da formação profissional, até os dias atuais. Teve como referencial teórico Merleau-Ponty, especialmente sua obra “Fenomenologia da Percepção”, no qual o corpo é considerado como instrumento de inserção do Ser no mundo, junto a outros Seres e o concebe como sendo uma expressão encarnada da existência humana. Para esse filósofo, “[...] mundo e sujeito são unos, sendo o corpo importante categoria mediadora que faz a ponte entre o Ser e o Mundo, o Ser e o Outro, e entre o Ser e o Outro no Mundo” (MELO, 2001, p.69).

A autora enfatiza que “Cada corpo humano deve ser visto como corporeidade e como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-

históricas e que trazem em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem” (Assman, 1998 *apud* MELO, 2001, p.107).

Através da análise das entrevistas, Melo (2001) identificou quatro etapas ou essências comuns do processo de significação e ressignificação da corporeidade construído ao longo da vida dos indivíduos, desde o nascimento até a idade adulta. De forma bastante sucinta, as etapas são as seguintes:

- tomada de consciência de si como Ser corporificado: é o reconhecimento de que “sou corpo no mundo”;
- percepção da sexualidade como uma dimensão humana: “sou corpo sexuado”;
- consciência de seu processo de deseducação sexual: “sou corpo negado”
- processo pessoal de reconstrução como Ser corporificado: “sou corpo esperança”.

A autora propõe, que no processo de formação inicial dos professores os mesmos possam ter oportunidades de reflexão, de pensar a respeito de seu processo pessoal de significação e ressignificações da sua corporeidade ao longo de sua vida. Nesta reflexão deve ter lugar o exercício da ressignificação de ser “corpo negado”, para atingir a consciência da reconstrução como Ser corporificado.

Vejo que estas constatações vão ao encontro do que Castro e Silva (1995) sinaliza na conclusão de sua Dissertação, que diz respeito à importância do “lugar do falar” e do reportar-se às suas “histórias de vida”, para professores que estão participando de um processo de formação de educadores sexuais. Melo (2001), no entanto, vai além, porque situa a importância disto, também, no processo de formação inicial do professor e dá ênfase ao trabalho em torno da **corporeidade**, fazendo com que o educador pense sua relação consigo próprio a partir, inclusive, do seu entender-se como corpo-ser-sujeito no mundo. Para ela, o corpo e a sexualidade são os ancoradouros das percepções, dos sentimentos dos indivíduos e de toda a sua formação pessoal.

Reportar-se à sua história de vida e resgatar sua corporeidade fazem parte de um exercício de reflexão que deve ser o fundamento básico da formação do educador sexual. Esse processo de reflexão, contudo, é de abrangência ainda maior, pois há outros

elementos que também devem fazer parte do mesmo. Tratarei de mais alguns desses elementos, no tópico seguinte.

1.2.4 A formação de Educadores Sexuais e as Abordagens de Educação Sexual.

Nos Grupos de Estudos que desenvolvi e que são objetos de análise desta tese, os estagiários apontaram que: “Já no primeiro encontro foi detectada uma expectativa **muito forte** e presente nos educadores, que se referia à busca de ‘técnicas’ para trabalhar em sala de aula com os alunos” (TONINATO e BONINI, 1997, p.39, grifo meu).

Embora seja uma necessidade real, significativa e sentida por, praticamente, todos os professores, há algumas reflexões que precisam ser conduzidas com eles, previamente, no sentido de levá-los a entender:

- com que tipo de Educação vão estar comprometidos;
- qual é a concepção de educação e de homem que estará norteando seu trabalho;
- a quem vai estar servindo o trabalho de Educação Sexual que se pretende desenvolver;
- qual o papel do educador sexual;
- **por quê e para que** colocar em prática programas de Educação Sexual.

Tentar entender o **porquê** significa estar ciente dos motivos que justificam um trabalho desta natureza, sabendo identificar os que devem ser priorizados. Em primeiro lugar, como já discuti, está o fato de que é um direito do educando conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade e, também porque estes conhecimentos são importantes para sua formação integral.

Pensar sobre o **para que** é refletir sobre onde se quer chegar com este tipo de trabalho. Para isso, é importante entender que a Educação Sexual pode estar comprometida com diferentes concepções filosóficas, metodológicas e pedagógicas, o que implica na existência de abordagens variadas. De acordo com estudo anterior (Figueiró,

1995a), identifiquei, nas publicações acadêmico-científico-brasileiras, a existência de várias Abordagens de Educação Sexual, cujas características principais a seguir delinearei.¹⁰

São quatro as Abordagens: - Religiosa (*Tradicional / Liberadora*); - Médica; - Pedagógica; - Política.

O sentido fundamental da **abordagem religiosa tradicional** é a formação do cristão e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. A vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da abordagem *católica* e às mensagens bíblicas, no caso da *protestante*.

A Educação Sexual religiosa tradicional não existe como modelo único, padronizado, mas é possível encontrar variações ao longo de um *continuum*. Num dos extremos pode-se ter uma atitude “conservadora” (totalmente submissa às regras estabelecidas) e, no extremo mais avançado, uma atitude “questionadora”, conforme posição do teólogo Guy Durand (1989).

Uma atitude “questionadora” implica seguir as normas religiosas oficiais (no catolicismo), ou guiar-se pela interpretação literal da Bíblia (no protestantismo), mas ao mesmo tempo esforçar-se por adaptar as normas oficiais, ou as mensagens bíblicas, à cultura, ao contexto social, histórico, político e econômico de cada época. Além disso, procura levar em consideração as contribuições das várias ciências, considerando-as essenciais, ainda que, ao mesmo tempo, limitadas.

Por outro lado, na **abordagem religiosa liberadora** (católica ou protestante), embora haja também a preocupação básica com a formação do cristão, em primeiro plano está a conservação dos princípios cristãos fundamentais, como por exemplo: o amor, o respeito mútuo e a justiça. A Educação Sexual é encarada como um instrumento de transformação social, partilhando, assim, dos pressupostos da abordagem política, que a seguir será explicitada.

A postura “liberadora” vai além da atitude tradicional questionadora, pois há o reconhecimento (mais amplo e firme) de que a doutrina moral oficial é controladora, repressiva e incoerente com o atual momento histórico. Dá oportunidade à revisão crítica dos

¹⁰ A explanação das várias abordagens, aqui apresentada, constitui-se parte do artigo publicado em: FIGUEIRÓ (1996b).

pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais sexuais e dá espaço para o indivíduo ser sujeito de sua própria sexualidade.

O sentido fundamental da **abordagem médica** é a díade saúde-doença (com ênfase na ação terapêutica para tratamento dos desajustes sexuais, ansiedades ou angústias relativas à sexualidade); valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade.

Na **abordagem pedagógica**, o processo ensino/aprendizagem é a característica fundamental. É dada ênfase ao aspecto informativo, no qual se pode incluir também o aspecto formativo (discussão de valores, atitudes e sentimentos).

Tanto a abordagem médica, quanto a pedagógica, encaram a Educação Sexual como meio de levar o indivíduo a viver bem a sua sexualidade.

A quarta é a **abordagem política** ou **emancipatória** (com a qual vinculo-me, como já afirmei no início da Tese) que, embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente consiste em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias.

Volto a esclarecer que esta abordagem implica num conceito mais amplo e abrangente, em que se considera a Educação Sexual como um processo permanente de participação em lutas pela transformação dos padrões de relacionamento sexual. Segundo Goldberg (1988), é este engajamento ativo que leva o indivíduo a educar-se do ponto de vista da sexualidade. Há também uma preocupação em resgatar o erotismo (o prazer e a visão positiva da sexualidade) e as questões de gênero, em que os papéis sexuais são pensados à luz de um enfoque social, histórico e cultural.

A fim de se ter uma compreensão melhor das várias abordagens, é necessário que cada uma seja compreendida em termos de seu surgimento, de suas raízes, bem como de seu desenvolvimento ao longo da história do Brasil. Para isso, apresentarei um panorama-síntese, elaborado em trabalho anterior. (FIGUEIRÓ, 1996b)

De acordo com Foucault (1985), a doutrina sexual cristã, com seu rigorismo moral, foi se formando e se fortalecendo por um lento processo de fusão das idéias

contidas em escritos religiosos (bíblicos e patrísticos) da Idade Média com idéias da filosofia pagã.

Foi somente no fim do século XVI e início do XVII, quando a inquisição veio ao Brasil, que as doutrinas oficiais da Igreja começaram a se impor entre os povos que para cá vieram. Pela confissão, pela vinculação de sexo ao conceito de pecado e pela manipulação de sentimento de culpa, a Igreja desenvolveu controle e repressão da sexualidade de uma parcela significativa da sociedade. (NUNES, 1987; VAINFAS, 1989).

No entanto, há várias décadas, a Igreja vem se deparando com o não-seguimento (por muitos cristãos) de suas normas oficiais. Entre os fatores que contribuem para a não-aceitação da moral sexual cristã estão a inflexibilidade e o atraso da Igreja nas questões da sexualidade, ou seja, o descompasso entre a visão eclesial e a realidade cotidiana atual. (AGOSTINI, 1993; BINGEMER, 1992; CHAÚÍ, 1985, entre outros)

Apesar de ainda prevalecer a abordagem religiosa tradicional, nas publicações que falam sobre a sexualidade e/ou a Educação Sexual, bem como na atuação pastoral, recentemente, alguns estudiosos e adeptos da abordagem liberadora (tanto católica, quanto protestante) vêm tentando mostrar que é possível que um cristão viva a sexualidade de maneira positiva e feliz. (MACEDO, 1992; MADURO, 1992; RIBEIRO, 1992, entre outros).

Conforme afirmou Ribeiro (1992), “Não se trata de obedecer a um conjunto de normas e restrições ensinadas pela tradição da Igreja, mas de um compromisso ético que implica o seguimento de Jesus e uma busca de libertação integral, como pessoa humana” (p.34).

Quanto à abordagem médica da Educação Sexual, foi durante o século XIX que profissionais da área médica começaram a estudar cientificamente o sexo, inserindo-o no âmbito da Medicina, o que resultou na classificação das disfunções e anomalias – passando os vieses, a serem encarados como doença.

O estudo da atuação na Medicina no Brasil, especificamente da Higiene, no século XIX, mostra como se exerceu controle sobre a instituição familiar e a vivência da sexualidade das pessoas, fazendo com que a família passasse por um processo de normatização. (COSTA, 1983)

Ao adentrar no século XX, em decorrência da modernização da vida brasileira e, conseqüentemente, das mudanças que se processaram na Higiene e na Medicina,

deu-se a modernização da vida sexual, em que o sexo passou a ser debatido publicamente e a informação objetiva, pautada em estudos científicos, começou a ser valorizada, em contraposição às superstições e à ignorância.

No Brasil, no que concerne a uma atuação efetiva, com participação direta e formal de profissionais da área da saúde em programas de Educação Sexual, começou a se dar no período de 1954 a 1979, por meio do trabalho de alguns educadores sanitários na cidade de São Paulo (BARROSO e BRUSCHINI, 1982).

Na década de 70, foram implantados alguns serviços de ginecologia infanto-puberal que trouxeram grandes contribuições, no sentido de servir de base para novas experiências em Educação Sexual na área da saúde. Na década seguinte, foram criados vários serviços de assistência ao adolescente, bem como instituições ou órgãos voltados para a sexualidade e Educação Sexual.

De forma geral, pode-se dizer que foi na década de 80, que em nosso País, se pôde constatar uma participação mais efetiva de grande número de profissionais da área da Saúde, em especial de médicos, no desenvolvimento de trabalhos de Educação Sexual, bem como na organização de eventos para estudos e discussões sobre o assunto.

Quanto à abordagem pedagógica de Educação Sexual, cujo ponto central é o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos relativos à sexualidade, possivelmente tenha como o mais importante de seus precursores, o sexólogo Havelock Ellis (1859-1939), que “[...] aos 16 anos resolveu que a principal tarefa de sua vida seria poupar a juventude das futuras gerações do problema e perplexidade que a ignorância sobre os verdadeiros fatos do sexo lhe causaram” (GREGERSEN, 1983, p.35)

Pesquisas mostram que, desde o começo do século XX, vêm sendo desenvolvidos alguns trabalhos de Educação Sexual nas escolas brasileiras. É possível encontrar registros de manifestações que apontam para a necessidade de programas de Educação Sexual em meados da década de 20, tais como Barroso e Bruschini (1982), Rosenberg (1985) e Werebe (1978).

A década de 60 foi o primeiro período em que se deu a realização de maior número de trabalhos nas escolas; na seguinte, devido à repressão política, houve uma acentuada diminuição dos mesmos. Na década de 80, porém, ocorreu uma retomada, com mais vigor; no entanto, muitas dificuldades e limitações continuaram a se fazer presentes.

Quanto ao nascimento da abordagem política, pode-se dizer que foi aproximadamente no início da década de 80 que começaram a surgir, no Brasil, as primeiras reflexões e publicações científicas que encaram a Educação Sexual como meio de transformações sociais, portanto, como uma atividade política, emancipatória. Estas publicações têm se pautado, em sua maioria, em escritos de Foucault, Freud, Reich, Marcuse, Ariès, Donzelot e/ou Politzer. Evidentemente, alguns autores pautaram-se mais em um ou outro teórico, mas vale salientar que Foucault está presente como referencial teórico em, praticamente, todos os textos.

Apesar de ter sido possível encontrar, no início da década de 80, alguns textos que mostrassem uma preocupação política da Educação Sexual, como por exemplo, o de Barroso e Bruschini (1982), foi Goldberg (1988), em seu livro “Educação Sexual : uma proposta, um desafio”, publicado pela primeira vez em 1982, quem pioneiramente abordou, direta e exclusivamente, a vinculação entre Educação Sexual e compromisso político.

Ao analisarmos os textos dos PCN que se referem, especificamente, à Educação Sexual, é possível constatar que o comprometimento maior é com a abordagem pedagógica. Para verificar isto, basta retomarmos os objetivos gerais estipulados pelos Parâmetros, conforme se vê a seguir:

- * respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca do prazer como uma dimensão saudável da sexualidade;
- compreender seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- * reconhecer como determinações culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- * agir de modo solidário em relação aos portadores de HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para métodos contraceptivos (BRASIL, 2000, p.133)

Embora os objetivos voltados para o aspecto pessoal sejam também pertinentes à abordagem emancipatória (política), percebe-se que apenas três (assinalados por mim, com asterisco) estão relacionados ao compromisso com a transformação social. Além disto, apesar de classificar o primeiro objetivo como ligado à abordagem política, considero que ele tem, no entanto, uma limitação, pois, “respeitar a diversidade de comportamentos” é uma afirmativa muito vaga e, não necessariamente, denota assumir medidas concretas com relação à opressão e discriminação sofridas pelas prostitutas e homossexuais, por exemplo.

Há um determinado trecho do texto dos PCN que merece ser destacado, por denotar uma visão mais ampla da Educação Sexual, ou seja, por estar vinculado à visão emancipatória:

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que **demandam posicionamento em favor de transformações** que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição Brasileira. (BRASIL, 2000, p.127, grifo meu)

Por qual motivo não foram incluídas, entre as questões sociais listadas no parágrafo acima, a prostituição de jovens e adultos de ambos os sexos e a homossexualidade? Mesmo levando-se em conta que a intenção dos autores não era a de esgotar todas as questões, mas a de relacionar algumas a título de exemplos, parece-me que esta exclusão não é por acaso, mas, pelo contrário, denota resistência e preconceito.

Após a explanação do panorama da construção histórico-social das várias abordagens, é preciso registrar que é imprescindível que o educador reflita sobre as mesmas, para poder assumir um posicionamento teórico consciente e coerente evitando, assim, de correr o risco de vir a ser apenas um técnico conhecedor de estratégias de ensino e de conteúdos informativos sobre a sexualidade.

Para finalizar, é importante que se leve em consideração que, embora as reflexões apontadas neste tópico devam preceder à aquisição de estratégias de ensino, não podem esgotar-se no início do estudo, mas devem estar presentes ao longo de todo o período

de formação (planejada e direcionada) do educador sexual. Esta, por sua vez, não pode dar-se como uma atividade à parte da formação inicial e continuada do educador, mas, pelo contrário, precisa ser tratada como um processo inserido no conjunto do desenvolvimento pessoal e profissional do educador como um todo. Assim sendo, é necessário tratarmos, agora, da formação continuada dos professores, tema que vem requerendo atenção de muitos estudiosos das várias áreas científicas nos dias atuais. É o que será feito no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2.

UMA OPÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.

*A formação não se constrói por acumulação
(de cursos, de conhecimentos ou de técnicas),
mas sim através de um trabalho de reflexividade
crítica sobre as práticas e de (re)construção
permanente de uma identidade pessoal.
Por isso é tão importante **investir a pessoa** e
dar um estatuto ao **saber da experiência**.*

António Nóvoa¹¹

O ensino, concebido como uma profissão, impõe a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação. Vistos não mais apenas como quem transmite informações aos seus alunos, mas também como profissionais que criam e constroem conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, os professores, em sua maioria, vêm sentindo e reconhecendo a importância de estarem envolvidos, constantemente, num processo de crescimento pessoal, cultural e profissional.

Que elementos justificam a necessidade desse *continuum* na formação dos professores?

De acordo com Barbieri et al. (1995), a razão mais premente refere-se à própria natureza do fazer pedagógico. Ao invés de caracterizar-se como atividade puramente racional, tal qual uma técnica, é um tipo de fazer que se constitui como domínio da práxis, porque é histórico, incompleto e mutável. Assim, exige de cada educador um aprendizado constante. O próprio ritmo acelerado do desenvolvimento das Ciências é também um fator que incita, nos profissionais conscientes, a atitude de busca constante de novos conhecimentos.

Como complementação aos argumentos acima, é oportuna a idéia de que: “Se a educação só tem pleno sentido como educação para a auto-reflexão, é preciso que os que educam possam experimentar os limites e as possibilidades dessa modalidade educativa na própria pele” (Patto, 1995, p.13).

¹¹ Nóvoa (1997, p.25).

Durante a formação inicial, o exercício da auto-reflexão, ou mais propriamente, da reflexão sobre a prática pedagógica, fica limitado. É após estar inserido na prática profissional, deparando-se com possibilidades e limites seus, dos seus alunos e do contexto educacional como um todo (em nível micro e macro institucional), que os professores poderão exercitar a reflexão.

Além disso, para formar alunos que assumam um papel ativo em sua aprendizagem, com autonomia e criticidade, o professor precisa, antes de tudo, ter, ele próprio, esse tipo de postura com sua aprendizagem. Precisa exercitar e aprimorar sua atitude de busca constante pelo conhecimento, para conseguir despertar esse mesmo tipo de atitude em seu aluno. Dito de outra forma: para conseguir levar seus alunos a experienciarem “a paixão pela aprendizagem”, da qual fala Britzman (1998), é necessário que o professor tenha viva, esta paixão, dentro de si.

Os principais fatores que têm impulsionado os professores na busca de novos conhecimentos têm sido: - o reconhecimento, por eles próprios, da complexidade da tarefa de ensinar; - as muitas dificuldades que acompanham o processo ensino-aprendizagem - as inúmeras competências e funções que, cada vez mais, vêm lhes sendo exigidas.

Temos testemunhado, ao longo das duas últimas décadas, a tendência de ofertas de variedades de pequenos e médios cursos aos professores. Vários são os estudiosos que têm criticado essas alternativas, como por exemplo, Barbieri et al. (1995), Caldeira (1995), Celani (1988), Feil (1985) e Pimenta (1999).

Cursos, treinamentos, palestras e tantas outras promoções são feitas em prol da educação, mas poucos resultados significativos se têm visto em termos de qualidade de ensino. A prova está aí, clara e incontestável: reprovações, evasões, desinteresses [...] Onde estaria a falha?

[...] em algumas horas de atividades, por mais dinâmicas que sejam, uma pessoa pode assimilar toda uma proposta de trabalho, a qual nem sequer contribuiu na sua elaboração? Quem dará respaldo aos treinados, no momento em que estes tiverem dúvidas para sua execução? Pois é sabido que **as dúvidas realmente surgem no momento da aplicação.** (Feil, 1985, p.70, grifo meu)

Além de apontarem a ineficiência dos cursos, seminários e jornadas, Caldeira (1995), Kramer (1989) e Moysés (1994) defendem que a formação continuada deve acontecer na própria escola, coordenada por um profissional envolvido concretamente com a instituição.

Kramer estende sua crítica, também, aos treinamentos via “efeito multiplicador”, ou “efeito de repasse”, nos quais algum elemento da escola (geralmente o supervisor de ensino) o recebe e deve repassá-lo aos demais docentes.

Embora possa trazer alguma parcela de contribuição para o aprendizado do professor, é necessário considerar os cursos esparsos criticamente. Num sentido amplo, a formação continuada precisa ser concebida como um processo e deve dar-se num tempo não exíguo, com margem para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos que integram a equipe.

Não se pode perder de vista, primeiramente, o significado da formação do educador, pois ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a estes momentos, uma vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial e prossegue ao longo de todo o período da prática profissional. Durante os anos de vida anteriores ao ingresso no curso de formação inicial, a pessoa vai construindo suas representações sociais, seus significados do que seja a escola, o ensino, o papel do professor e o do aluno, e assim por diante. Portanto, as experiências de vida da pessoa, anteriores e posteriores à sua formação inicial contribuem para o processo de formação do educador. A prática profissional, por sua vez, deve ser valorizada como o fio condutor central.

Resumidamente falando:

[...] são momentos igualmente formadores do profissional em ensino: a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, as ações de formação continuada, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efetivam. (Giovanni, 1998, p.47)

Partindo do que seja *formação*, é importante nos voltarmos para o conceito de *formação continuada*, em seu sentido estrito, pelo qual meu presente trabalho se norteia. Formação continuada refere-se às propostas ou ações (cursos, estudos, reflexões...) voltadas, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional do professor. Diz respeito a todas as formas deliberadas e organizadas para este fim.

No entanto, para constituir-se numa prática social transformadora, a formação continuada deve, segundo Alarcão (1998), contribuir para o desenvolvimento profissional do professor individualmente, para o coletivo dos professores em busca da identidade de seus saberes e para uma escola renovada. No dizer de Nóvoa (1997), a formação continuada deve produzir a vida do professor, a profissão do professor e a escola.

A efetividade desse tipo de formação depende de estar apoiada em vários pressupostos, conforme salienta Alarcão (1998). O primeiro deles é que o professor seja considerado construtor, sujeito de sua própria maneira de ser e agir profissional; a sua experiência e a sua realidade de vida e de trabalho são vistas como elementos significativos no processo. O segundo pressuposto é que haja suporte para o professor, no sentido de apoio, desafios e estímulos durante o processo, e que o formador possa assumir o papel de facilitador e mobilizador da formação.

O terceiro, é que é preciso considerar a escola como objeto de reflexão e como local de ação, ou seja, é preciso conceber o professor como um profissional que pensa, reflete e que também toma decisões, experimenta, atua e avalia. O último pressuposto é a necessidade de compreender o professor como um profissional que também produz saberes em sua prática profissional e, não simplesmente como um técnico e um transmissor.

Uma característica fundamental da formação continuada é que precisa ter ligação com problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula. Essa formação “[...] será tanto mais efetiva quanto maior for o envolvimento do próprio professor na busca de soluções para seus problemas” (Celani, 1988, p.160).

A importância de partir de problemas que os professores estejam vivenciando é salientada por vários estudiosos, como Basso (1998), Feil (1985) e Kramer (1989), entre outros.

A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula, está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial, abordam-na. Temos observado forte instigação ao sexo, como também, um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos.

Na busca de uma compreensão mais ampla e contextualizada a respeito do processo pelo qual a sexualidade tem sido um dos eixos centrais da perturbação do equilíbrio da dinâmica escolar cotidiana, encontrei em Anthony Giddens (1993) elementos esclarecedores. Ao analisar o panorama das transformações da sexualidade, em nossa sociedade, nos dias atuais, o autor mostra como a vida pessoal dos indivíduos tem sido afetada pelas transformações ocorridas. Um primeiro campo de transformações, segundo ele, está relacionado ao surgimento da autonomia sexual feminina, que tem exigido, tanto do

homem, quanto da mulher, mudanças em seus comportamentos e em seus pontos de vista. O segundo campo de transformações diz respeito ao surgimento do pluralismo sexual, no qual, a homossexualidade feminina e masculina, a masturbação e o sexo oral, por exemplo, têm saído do campo das perversões para surgirem como possibilidades. Todos estes elementos tomam parte no processo de construção (e re-construção) da identidade pessoal de cada indivíduo.

Ora, se essas transformações vêm afetando a vida das pessoas, conseqüentemente, afetam as interações sociais, entre elas, especialmente, a dinâmica da relação professor-aluno. Além disso, temos observado nas escolas, que os alunos, direta ou indiretamente – muitas vezes de maneira arredia e/ou agressiva – demonstram aos professores que precisam e desejam ouvir e falar sobre o assunto. Disso resulta que a sexualidade passa a constituir-se, *duplamente*, numa fonte problemática, pois, se de um lado a manifestação da sexualidade e o desejo de saber dos alunos têm se acentuado cada vez mais, de outro, é um fator intrigante para o próprio educador que, na maior parte das vezes, não tem sabido (ou não aprendeu) a ensinar sobre a mesma. Enquanto pessoa, na maioria dos casos, ele carrega consigo, fruto de sua própria história e de sua precária Educação Sexual: insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus.

Penso que a afirmação de Guirado (1997, p.25) resume, com muita propriedade, a relação entre escola, sexualidade e problemas a resolver: “A sexualidade é como um fantasma que ronda as cercanias e os interiores da escola e da sala de aula. Não é o único, sabemos disso. Mas é, sem dúvida, um daqueles que, quanto mais se busca erradicar, mais assombra a cada esquina. E isso, há séculos, ao que indica a história”.

Considerando que todo esse processo tem exigido novas atitudes dos educadores, 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 no processo ensino-aprendizagem como um todo. Ainda, especialmente, poderá haver significativo progresso no trabalho do professor, pois, refletir sobre questões ligadas à sexualidade e à Educação Sexual contribui, sobremaneira, para repensar sobre o papel do professor. Pode dar-lhe aprimoramento em sua capacidade de ser empático com os alunos e nas habilidades necessárias para trabalhar valores, atitudes e sentimento.

A formação continuada dos professores deve ser encarada como uma prática social, assim como o ato de ensinar também o é. Deve ser desenvolvida dentro de uma perspectiva na qual o papel da escola seja concebido como o de formadora do indivíduo para o exercício da cidadania.

É preciso ter como fio condutor a idéia de que a formação de professores (tanto a inicial, quanto a continuada) é, juntamente com a questão da organização do trabalho escolar, um fator de grande determinação da qualidade do ensino.

Mas nos perguntaríamos, neste ponto: qual tem sido a situação dos professores, ou seja, como têm sido vistos na sociedade e como se dá (ou não) a atenção para a sua formação profissional?

Um panorama histórico sucinto sobre a situação dos professores no contexto educacional geral nos é dado por Nóvoa (1995) que, pautado em estudos norte-americanos, assim resume:

- os anos 60 foi um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto factor (sic) determinante da dinâmica educativa;
- os anos 70 foi uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais;
- os anos 80 foi uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo (sic) dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (p.15)

Penso que seja possível fazer uma generalização de tal quadro para a situação dos professores brasileiros. Em nosso país, na década de 80 e 90, foram realizados vários “treinamentos”, cursos de “aperfeiçoamento” ou “capacitação” voltados, em sua grande maioria, para uma “atualização acadêmica”, na qual os conteúdos científicos foram “repassados a eles”, dentro de um modelo de racionalidade técnica.

Para Dias-da-Silva (1998), os próprios estudos e pesquisas desenvolvidos até a década de 80 serviam muito mais ao propósito de desprofissionalizar os professores, do que de contribuir para seu crescimento profissional e do coletivo dos profissionais da educação. Poucos estudos têm sido empáticos com os mesmos e, a maioria os tem acusado de incompetência e má-formação, responsabilizando-os pelo fracasso escolar. A partir de sua convivência junto ao Ensino Fundamental e Médio, a autora reconhece que há profissionais, muitas vezes, solitários e desmotivados e que nem sempre conseguem ser bem-sucedidos. Acredita que a maioria deles não são indiferentes a essa situação, mas, pelo contrário, são

peessoas que se angustiam e se ressentem por ela; ficam emocionalmente perturbados diante de suas omissões, de seus erros, dos insucessos de certas estratégias de ensino, da desmotivação dos alunos, da falta de tempo e/ou de conhecimento para preparar uma aula inovadora e assim por diante. Por isso, refere-se aos professores como profissionais “gestores de dilema”.

Desde meados dos anos 80, conceitos como profissionalização e/ou proletarianização do magistério, cultura escolar, socialização profissional [...] etapas da carreira docente e formação continuada, saberes, crenças e valores dos professores passam a fazer parte do universo dos estudos educacionais em todo o mundo. (Dias-da Silva, 1998, p.34)

Após críticas feitas ao modelo de racionalidade técnica de formação, os grandes estudiosos reconhecem que o novo modelo da formação continuada é a **reflexão** sobre a prática cotidiana, pelo professor, como elemento estruturador de sua formação. Isto vai ao encontro do princípio fundamental que diz: o “professor forma-se a si mesmo mais do que é formado” (Nóvoa, 1994 *apud* Giovanni, 1998, p.46)

A origem deste modelo pautado na reflexão está em Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano. Em sua obra: “Como pensamos”, diferencia o pensar em seu sentido comum, do pensar reflexivo e afirma que o segundo se dá através de uma cadeia elaborada de pensamento, pautada em esforços de indagações e que aspira chegar a uma compreensão/conclusão da idéia ou da situação. Segundo ele, “o pensamento faz-nos saber ‘a quantas andamos’ ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (Dewey, 1959, p.26, grifo do autor).

A origem da prática reflexiva também está vinculada a Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi e Emílio de Rousseau.

Um dos autores mais representativos da perspectiva reflexiva é Donald Schön, que se embasou, principalmente, nos estudos de Dewey. Com Schön, começa, então, a ser questionado o modelo formativo de professores baseado na instrução, para dar vez ao modelo baseado na reflexão sobre a prática pedagógica.

A reflexão em conjunto, assim como a atitude de investigação (de pesquisa) sobre a prática, pelo próprio professor, passam a ser vistas como instrumentos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

A importância da contribuição de Schön consiste no facto (sic) de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto

com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (Garcia, 1997, p.60)

No exercício da prática reflexiva, Schön (1997) aponta dois processos essenciais. Um deles é “a reflexão na ação”, onde ocorre o pensamento intuitivo, cotidiano e experimental, que é elaborado pelo educador, de forma espontânea, durante o ato de ensinar; o outro, envolve “a reflexão sobre a ação”, juntamente com “a reflexão sobre a reflexão-na-ação”, que implicam num olhar retrospectivo sobre a ação, num pensar intencional e determinado a reavaliar a prática. Refletir “na” e “sobre” a ação levam o professor a aprender fazendo, o que, por sua vez é o fundamento básico da prática reflexiva.

O grande valor da prática reflexiva na formação dos professores é enfatizado, também, por Perrenoud (1999). Segundo ele, o conceito da prática reflexiva, emergido com Schön, vai além da prática reflexiva *espontânea*, que todo ser humano realiza ao deparar-se com um problema, um impasse, ou uma dificuldade. Envolve uma reflexão *metódica* e *coletiva* em situações nas quais se verifica que os objetivos propostos não foram atingidos, bem como, nas que os resultados foram satisfatórios, pois, a reflexão do professor, enquanto profissional, é impulsionada, ainda, pela motivação em fazer seu trabalho de forma cada vez mais eficaz e coerente com sua ética.

Um profissional ‘aceita fazer parte do problema’. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições [...].

Uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais [...] em práticas de feedback metódico, de *debriefing* [responder a interrogações após a realização de tarefas], de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos [...]. (Perrenoud, 1999, p.11)

Como já ficou esclarecido, o exercício de prática reflexiva conduz ao aprimoramento da mesma, assim como da competência pedagógica do professor. É importante que ele amplie seu pensar, direcionando-o a si próprio, em especial, para a compreensão de seu desenvolvimento na carreira. Estudos têm sido feitos para investigar como se dá o desenvolvimento do professor ao longo de sua carreira; neste ponto, destaca-se a teoria elaborada pelo suíço Michäel Huberman, que identificou várias etapas no ciclo de desenvolvimento profissional, que é aplicável a várias profissões, entre elas a do professor. São estas as etapas:

1. A entrada na carreira – que abrange o estágio de “sobrevivência” (em que se dá um espanto ou susto diante da complexidade da profissão; predomina uma preocupação consigo próprio) e o estágio de “descoberta”

(onde se manifesta o entusiasmo inicial e a experimentação. Envolve mais ou menos os 2 ou 3 primeiros anos.

2. A fase de estabilização – em que há um grande comprometimento com o trabalho, o fortalecimento da identidade de professor e uma preocupação maior com os objetivos pedagógicos do que consigo próprio. Fica-se nesta fase, geralmente, de 3 a 10 anos.
3. A fase de diversificação – em que há o renovar de idéias, compromissos e investimentos.
4. O pôr-se em questão – que corresponde ao estar fazendo um “balanço de vida”, no qual alguns podem vivenciar apenas uma sensação de rotina, enquanto que outros sentem-se numa “crise” existencial. Acontece, aproximadamente, no meio da carreira (entre o 15º e o 25º ano da carreira, o que equivale a idade de 35 a 55 anos, aproximadamente).
5. A fase de serenidade e o distanciamento afetivo – em que aumenta a serenidade, enquanto que o nível de ambição e de investimento diminuem; acontece por volta dos 44 a 55 anos, em média.
6. O conservantismo e lamentações – que se dá por volta dos 50 a 60 anos de idade.
7. O desinvestimento – uma postura, até certo ponto positiva, em que a pessoa liberta-se, de forma gradual, do trabalho e passa a investir um tempo maior para si, para a vida social e para reflexões (ou, volta-se para um outro tipo de trabalho). (Huberman, 1995)

O autor chama atenção para que se considere o desenvolvimento da carreira como um processo e não uma série rígida de acontecimentos. Segundo ele, estas seqüências-tipos não são vividas sempre na mesma ordem e há variações de pessoa para pessoa, ou seja, em alguns professores uma fase pode ser vivida mais que outra, algumas fases podem não ser vividas, e assim por diante. É um processo ligado à particularidade e à história de vida de cada um;

Candau (1996), ao fazer um apanhado geral da teoria de Huberman, apresenta apenas cinco etapas (não inclui: “pôr-se em questão” e, associa: “serenidade/distanciamento” e/ou “conservantismo/lamentações”). Como o próprio Huberman afirma, alguns tipos nem se caracterizam, propriamente, como fase, mas antes como um “estado de alma”.

Os estudos de Cavaco (1992), que tiveram como uma das bases teóricas o pensamento de Huberman, também têm feito avançar a compreensão sobre o ciclo da carreira docente. Para a autora, que reconhece também a existência de etapas, o percurso profissional de cada professor deve ser compreendido “[...] como uma trajetória seqüenciada, onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais e ainda aspectos complexos e específicos de cada pessoa.” (p.160)

No que diz respeito às terminologias que vêm sendo adotadas para se referir à formação continuada, é necessário uma avaliação crítica. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação em serviço têm sido apontados como inadequados, uma vez que, de forma geral, encontram-se relacionados a uma atividade pontual e a um produto, ao invés de a um processo permanente. Entre os autores que criticam esse conjunto de terminologias estão, por exemplo, Celani (1988), Marin (1995) e Patto (1995).

Uma análise crítica mais ampla de cada um dos termos é efetivada por Marin, cujo artigo foi escrito com este propósito. Chama a atenção para o cuidado com o uso dos mesmos, pois cada um deles comporta conceitos e concepções que, por sua vez, influenciam decisões e ações que são propostas. Para justificar a inadequação, por exemplo, do uso do termo aperfeiçoamento, afirma que: “Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia de educabilidade do ser humano” (Marin, 1995, p.16).

A autora aponta três designações como sendo válidas e muito similares, que contém algumas peculiaridades não contraditórias, mas complementares entre si:

- **Educação permanente**, cuja concepção subjacente é a de “educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento”.
- **Formação continuada** que “[...] guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”.
- **Educação continuada**, que está fundamentada na idéia de que a proposição e a implementação desses processos ocorre “[...] no locus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais”. (Marin, 1995, p.18)

Na opinião de Marin, a denominação mais ampla e recomendável é a última, embora afirme que o termo “formação continuada” seja bastante utilizado entre os brasileiros e por autores estrangeiros, como António Nóvoa e Philippe Perrenoud.

Tendo em vista as especificidades dos dados que integram esta presente pesquisa, reconheço como mais coerente a opção pelo termo **formação continuada**. A experiência que coordenei e, que transformei num estudo de caso, é peça-chave desta Tese. Trata-se do acompanhamento do processo vivido por um grupo de 11 professores de Rede Pública, que se dispôs a estudar sobre Educação Sexual e também a assumir o papel de educador sexual. Foi um trabalho que se deu por um tempo delimitado de dois anos e no espaço da Universidade, portanto, num local que não era a própria escola na qual trabalhavam os professores. Assim, tratou-se de uma atividade planejada e direcionada para mudança, com início, meio e fim.

As dez professoras e o professor alvos deste estudo começaram sua preparação como educadores sexuais no ano de 1997, quando ingressaram no Grupo de Estudos sobre Educação Sexual na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O processo de formação continuada desse grupo envolveu duas etapas básicas:

- a participação no Grupo de Estudos de 1997
- o ingresso no Mutirão Orientador de 1998.

Apresentarei uma descrição completa de cada etapa. Antes, porém, farei algumas considerações gerais a respeito da formação dos Grupos de Estudo sobre Educação Sexual.

2.1. Considerações Gerais sobre a Formação de Grupos de Estudos de Educação Sexual / na UEL.

O Grupo de Estudos sobre Educação Sexual consistia em reuniões, no campus da Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma vez por semana, com três horas de duração. Tinha como objetivo maior a formação de profissionais para atuarem como

educadores sexuais de crianças e adolescentes. Foi desenvolvido por um período de cinco meses, iniciando-se em junho e indo até final de novembro, com férias no mês de julho.

Os meses pertinentes ao início do primeiro semestre (fevereiro, março e abril) eram usados para preparação teórica dos estagiários, a fim de torná-los aptos a trabalhar na formação do educador sexual, uma vez que, durante o curso de Psicologia não tinham disciplina que abordasse a Educação Sexual.

Os Grupos de Estudos aconteciam como atividade básica do Projeto de Extensão Universitária, iniciado em maio de 1995, denominado: “Assessoria a educadores sexuais”¹². Foi criado e coordenado por mim, enquanto docente do departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL. **O ano de 1997** foi, portanto, o terceiro ano no qual desenvolvi os Grupos de Estudos.

Projeto desta natureza encontra respaldo no apontamento feito por Coêlho (1996) no qual a responsabilidade das universidades, juntamente com o Estado, “[...] se estende à formação continuada dos que atuam nas redes públicas de educação, pela oferta regular e sistemática de assessorias e cursos de atualização e especialização...” (p.19)

Vários outros estudiosos têm reforçado a idéia de que a universidade deve contribuir para a formação continuada dos professores. Entre eles, citam-se, por exemplo: André (1994); Giovanni (1998); Kramer (1989); Nóvoa (1997); Nunes (2000); Perrenoud (1999); Silva (1996) e a autora cujo posicionamento, na seqüência, optei por inserir.

A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa de transformação da escola. Favorecer, incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é **tarefa que a universidade não pode (mais) se furtar**. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.42, grifo meu)

É útil abordar, neste ponto, a pesquisa que desenvolvi durante a fase de elaboração do Projeto de Extensão, no primeiro semestre de 1995 e, na seqüência, alguns aprendizados que construí a partir da experiência com os primeiros Grupos (de 1995 e de 1996).

Com a participação de estagiários da 5ª série de Psicologia, procurei realizar uma sondagem da situação da Educação Sexual nas escolas públicas de Londrina

¹² O projeto foi aprovado oficialmente pela CEC – Coordenadoria de Extensão à Comunidade, da UEL, sob o nº 4.1.060, em maio de 1995.

(Pr). Cuidei, especialmente, de investigar o que os Órgãos Públicos vinham realizando no tocante ao “preparo” do educador para trabalhar com questões relacionadas à sexualidade. Assim, foi possível reconstituir a trajetória de experiências de formação do educador sexual na cidade de Londrina, o que deu-me subsídios para definir alguns cuidados e procedimentos básicos na forma de trabalhar os Grupos de Estudos sobre Educação Sexual. Esta trajetória está apresentada em dois artigos (FIGUEIRÓ, 1998a e 1998b).

2.1.1. Dados Obtidos com a Sondagem Preliminar:

Constatei, através da referida investigação que, apenas no início da década de 90, alguns cursos esparsos, de poucas horas (em média de 10 a 20 horas), começaram a acontecer.

O primeiro trabalho organizado na cidade de Londrina, com o propósito exclusivo e direto de preparar educadores sexuais, ocorreu no ano de 1992. Tratava-se do curso denominado ‘Atualização em Sexualidade Humana e Prevenção em DST e AIDS’, proposto pela Comissão Regional de Prevenção à AIDS (vinculada ao GAOPA: Grupo de Atendimento e Orientação a Pacientes com AIDS, do Hospital Universitário da UEL) e Secretaria de Saúde, que tinha como objetivo maior o combate à AIDS. Foi um curso de 12 horas para 140 professores de 5ª a 8ª séries da Rede Estadual de Ensino. (FIGUEIRÓ, 1998a, p.91)

Tendo em vista que um professor de Ciências da Rede Estadual que participava desse evento foi acusado de aliciamento de menores por seis pais de alunos protestantes, porque trabalhava o assunto sexualidade em suas aulas, a Rede não permitiu que outros cursos fossem desenvolvidos junto aos seus professores. O professor acusado recebeu ameaça de morte dos pais e foi afastado da escola e designado para uma outra. No ano seguinte (1993), o mesmo curso foi ministrado para professores da Rede Municipal de Ensino e planejado para 40 horas, desenvolvidas numa semana, pois foi reconhecido que 12 horas eram insuficientes.

Também no ano de 1993, o Projeto Salto para o Futuro, que faz parte do Programa de Educação à Distância, ofereceu um treinamento sobre sexualidade de 26 horas para 1572 professores da Rede Municipal e Estadual de Londrina e de cidades circunvizinhas.

Nos anos de 94 e 95 deu-se uma lacuna, uma vez que não houve trabalhos desta natureza.

Em 1996 foi realizado um treinamento para aproximadamente 150 professores de 1ª a 4ª série da Rede Municipal, em duas etapas, sendo uma desenvolvida no primeiro semestre e a outra no segundo, com 20 horas cada, promovido pela ALIA (Associação Interdisciplinar de AIDS) e o Serviço Municipal de Saúde.

O propósito era formar, posteriormente, núcleos em várias regiões da cidade, onde pudesse funcionar o serviço de assessoria aos educadores sexuais treinados. (FIGUEIRÓ, 1998a, p.100)

Infelizmente, isto não aconteceu, e a proposta morreu de vez. O entrave inicial foi devido ao aguardo da eleição do novo dirigente do Serviço Municipal de Saúde, fato esse marcado por impasses políticos.

Londrina apresenta uma defasagem acentuada, em torno de 15 a 20 anos, no que tange ao comprometimento da Rede Pública com a Educação Sexual, se comparada a alguns grandes centros, como São Paulo, Campinas (SP) e Porto Alegre (RS), por exemplo, que já na década de 80 apresentavam projeto em nível de Redes de Ensino.

No que concerne a projetos de Educação Sexual, envolvendo a Instituição como um todo, pode-se dizer que, até o ano 2000, inclusive, a situação de Londrina continua a mesma, ou seja: é de inércia, inclusive, nas escolas particulares. É um panorama lastimável, uma vez que Londrina, de acordo com o Plano Diretor da cidade, é um centro de referência macro-regional e tem “[...] implantada uma das melhores redes educacionais e de saúde do interior do Brasil” (LONDRINA, 1995, p.6).

Pode-se crer que represente uma situação de peso em termos de quadro geral em nível do País, tendo em vista que Londrina conquistou uma posição de destaque: “terceira cidade mais importante da região sul, em termos demográficos e sócio-econômicos, aquém de Porto Alegre e Curitiba, e se constitui em um centro polarizador do Norte do Paraná, envolvendo mais de 4 milhões de habitantes” (CUNHA, 1996 *apud* FIGUEIRÓ, 1998a, p. 91).

Finalmente, de acordo com a investigação prévia que realizei no primeiro semestre de 1995, pode-se afirmar que todos os trabalhos de “preparo” do educador sexual já realizados na cidade de Londrina até o ano de 96, careciam de instrumentos de avaliação e de acompanhamento posterior ao professor. Tomando por base entrevistas realizadas naquela ocasião (pelos estagiários), é possível crer que a grande maioria dos professores que

passaram por aqueles “treinamentos” não desenvolveram um trabalho sistemático de Educação Sexual em sua escola, nos anos que se seguiram aos mesmos.

2.1.2. Montagem dos primeiros Grupos de Estudos de Educação Sexual da UEL.

A partir, então, desse estudo anterior, ao elaborar o Projeto “Assessoria a educadores sexuais”, estabeleci que os encontros dos Grupos de Estudos deveriam ter acima de 40 horas e se dar de forma sistematizada e espaçada, ao longo do ano (ao invés de concentrado numa semana, por exemplo). Estabelecendo que os encontros acontecessem uma vez por semana e que se estendessem por mais de um semestre letivo, seria, possivelmente, criada a condição de o professor poder empenhar-se em estudos individuais, para fixar e aprofundar o que aprendia.

No ano de 1995, foi desenvolvido um Grupo de Estudo e, em 1996, dois outros.

A fim de reunir as pessoas que participaram dos Grupos de Estudos de 95 e 96, realizei o “I Encontro de Educadores Sexuais” no início de 1997. Estiveram presentes, aproximadamente, 50% dos elementos de cada grupo. O objetivo era oportunizar o intercâmbio das experiências, possibilitando a discussão das dificuldades e, principalmente, incentivar os educadores para a continuação de estudos e trabalhos sobre sexualidade.

Com base em um questionário que apliquei, na ocasião, foi constatado que

[...] apenas 30% dos elementos presentes conseguiram dar início a um trabalho formal, onde, deliberadamente, falam de sexualidade para os educandos sob sua responsabilidade.

Assim sendo, estes primeiros treinamentos desenvolvidos na UEL vêm mostrar que, mesmo após participar de curso preparatório, com um número de horas, possivelmente satisfatório, vários profissionais têm, ainda, dificuldade em iniciar um trabalho formal. (FIGUEIRÓ, 1998a, p.104)

A experiência dos dois primeiros anos fez ver, então, que não bastava reunir os professores em Grupos de Estudos. Estava claro que algo mais tinha que ser realizado para levá-los a se envolver, de forma efetiva e sistemática, com a Educação Sexual em suas salas de aula.

Através dos *feedbacks* orais dados pelos professores e, através, também, do desempenho dos mesmos ao longo dos Grupos de Estudos, foi possível verificar que estava

havendo grande contribuição para o crescimento pessoal e profissional de cada um. Mas ainda faltava muito. O professor relutava em abraçar efetivamente a Educação Sexual no seu dia a dia de trabalho.

É útil registrar que, na ocasião da elaboração do Projeto de Extensão, em 1995, eu tinha consciência de que o melhor caminho para formar o educador sexual, a fim de conseguir que trabalhos de Educação Sexual fossem realizados nas escolas, seria desenvolver os Grupos de Estudos em uma determinada escola, envolvendo todos os profissionais da mesma, ao invés de reunir professores voluntários de várias escolas no campus universitário, como optei por fazer.

Vários estudos sobre Educação Sexual têm apontado para a importância do amplo envolvimento da Instituição como um todo. Citam-se, por exemplo, Brasil (1998 e 2000); Ribeiro (1990); Suplicy (1993); Suplicy et al. (1999).

Envolver todos os educadores da Instituição nas reflexões sobre o assunto não significa, necessariamente, que todos devem comprometer-se com a prática, ou seja, com o ensino formal da Educação Sexual. Em cada escola deve ser analisado o interesse, as possibilidades e as condições dos vários professores. Mas, o envolvimento nos estudos, debates e reflexões deve ser geral.

Assim, embora tivesse consciência da importância da realização dos estudos no próprio local de trabalho do professor, com a minha experiência anterior em supervisão de Estágio em Psicologia Escolar (na qual supervisionava alunos da 5ª série na realização de trabalhos de Psicologia nas escolas), já havia podido verificar o quão difícil seria (senão impossível) reunir os vários professores da escola – bem como diretor, supervisor de ensino e orientador educacional – para estudos em grupo, de forma sistemática, ou seja: uma vez por semana, ou a cada quinze dias, ou mensalmente. Quando se consegue realizar reuniões periódicas (geralmente quinzenais ou mensais), a escola tem outros assuntos para tratar e não pode dedicar-se, exclusivamente, ao estudo da sexualidade.

Tendo em vista que eu considerasse imprescindível que os Grupos de Estudos acontecessem semanalmente, a alternativa viável era realizar os eventos no campus universitário, congregando interessados de várias instituições escolares. Por outro lado, esta alternativa apresentava vantagens, tais como possibilitar a troca de idéias e o intercâmbio entre professores de diferentes instituições. Uma outra vantagem diz respeito ao fato de assegurar que participasse um maior número de educadores interessados e motivados para o

estudo do tema. Também, o fato de virem até o campus universitário, segundo fala dos próprios professores, era motivador, pois os fazia sair da rotina e sentirem-se num “clima de estudos”.

Eu tinha consciência, também, na ocasião da elaboração do Projeto de Extensão, de que o caminho mais frutífero (embora sem dúvida mais complexo) seria o vínculo com as Redes de Ensino Público Municipal e/ou Estadual. Ou seja: o contato com essas Redes, para estudar o interesse e a disponibilidade em encaminhar seus professores para participarem de Grupos de Estudos, ou mesmo para dividir os esforços de coordenação do trabalho com seus profissionais especializados e/ou experientes em Educação Sexual, que porventura pudesse haver.

Todavia, não me sentia apta, na ocasião, em me envolver num trabalho de maior amplitude, porque eu própria, embora tivesse domínio teórico sobre a Educação Sexual e experiências de ensino sobre sexualidade para adolescentes, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, não tinha experiência em “preparar” o professor para falar de sexualidade para seus alunos. Para mim, então, consistia num trabalho novo e num grande desafio.

Porém, desejava e estava disposta a percorrer o caminho que me levasse direto ao professor. Caminho, aparentemente mais simples, porém, não mais fácil. Estava disposta a experienciar a formação do educador sexual, do qual tinha uma certeza: a de que todos juntos – eu, os estagiários e os professores – iríamos construir conhecimentos e descobrir caminhos para tornar viável o aprendizado do educador quanto ao tema sexualidade e o ensino do mesmo no dia a dia da sala de aula. Para tanto, era fundamental dar valor à vivência e à experiência dos professores junto às crianças e aos adolescentes.

Embora considerasse um “trabalho de formiguinha” o fato de o professor desenvolver Educação Sexual na sua sala de aula, sem haver um envolvimento da escola como um todo e, também, sem um vínculo com Órgãos de Ensino Público, acreditava que seria uma forma válida de começar. Mais que isso, acreditava que seria um trabalho que poderia trazer resultados para o professor, tanto no sentido pessoal, quanto profissional.

Considero que o caminho escolhido foi de uma certa ousadia, uma vez que eu tinha conhecimento dos apontamentos feitos por Matanó (1990), em sua Dissertação de Mestrado, na qual apresenta resultados da análise do Projeto de Orientação Sexual (terminologia usada no referido projeto e adotada pela própria autora da Dissertação),

realizado no período de 1978 a 1982, nas escolas da Rede Municipal da cidade de São Paulo. Foi um trabalho desenvolvido de 4ª a 8ª série e que contava com o apoio da Secretaria de Educação. Segundo Matanó (*apud* FIGUEIRÓ, 1995a, p.84),

Embora a proposta fosse estender o “Projeto de Orientação Sexual” para a pré-escola e todas as séries do 1º grau, em 1983 o mesmo foi cancelado, uma vez que a Secretária da Educação do Município de São Paulo, na época, Guiomar Namo de Mello, não considerava Educação Sexual uma questão prioritária naquele momento.

Na opinião dela [Guiomar], as dificuldades para se realizar a orientação sexual nas escolas são inúmeras e a tarefa mais importante das mesmas é propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento.

Mesmo extinto oficialmente e sem ajuda do Órgão central, algumas pessoas continuaram a desenvolver os trabalhos. Ao analisar criticamente toda aquela trajetória, entrevistando autoridades, coordenadores e professores diretamente envolvidos no Projeto, aproximadamente cinco a seis anos após o cancelamento do mesmo, a autora fez um apontamento conclusivo: o de que **é necessário o apoio e a colaboração de Órgãos oficiais** para o desenvolvimento de “orientação sexual” nas escolas públicas e que este pode existir ou deixar de existir, dependendo das metas educacionais estabelecidas em cada gestão da Secretaria de Educação e da vontade política de quem exerce o poder. (MATANÓ, 1990)

Também os autores que discutem a respeito das condições para o êxito do processo de formação continuada dos professores ressaltam a necessidade e a importância de apoio de autoridades educacionais e Órgãos públicos ligados à Educação. Citam-se, por exemplo, Barbieri et al. (1995); Celani (1988); Martins (1996) e Silva (1996).

Apesar de, também, defender e valorizar a cooperação concreta das autoridades educacionais, Celani (1988) afirma que um processo contínuo de educação

[...] depende muito mais dos docentes mesmos do que das instituições. Estas agem como mediadoras, facilitadoras do desencadear de um processo. Urge não esquecer que os grupos organizadores, quaisquer que sejam, embora necessários para que o processo flua, não lhe determinam a natureza. São apenas elementos propulsores [...] (p.159)

2.2. Etapas do Processo de Formação de Educadores Sexuais Desenvolvido na UEL em 1997 e 1998.

2.2.1. Primeira etapa: A participação no “Grupo de Estudos” - 1997

“Um curso que se intitula ‘Educação Sexual’ já traz só em seu nome, uma grande responsabilidade. Essa responsabilidade está ligada às pessoas que o procuram, pois esse assunto, inclusive para adultos ditos ‘responsáveis e abertos’ é sempre uma indagação. Os adultos, apesar de mostrarem boa vontade, normalmente o procuram para, além de se tornarem educadores sexuais, de quebra, resolverem algumas situações próprias conflitantes”.

Professor/a integrante do Grupo de Estudos¹³

Os Grupos de Estudos realizados no ano de 1997, nos quais estavam inseridos os professores entrevistados nesta presente Tese, aconteciam toda quinta-feira. O início foi em 05 de junho e o término em 15 de novembro, perfazendo um total de 19 encontros. Havia três grupos: um no período matutino, com 18 integrantes, um no vespertino, com 22 e outro no noturno, com 15. Ao todo, eram 55 integrantes.

Dentre os 55 integrantes, 49 eram profissionais atuantes na área da Educação¹⁴, sendo;

- 38 professores (apenas oito do sexo masculino),
- 2 diretoras;
- 4 supervisoras de ensino;
- 3 orientadoras educacionais.
- 1 religiosa e educadora de pastoral
- 1 assistente social que atuava em Centro de Atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais.

Dentre os 49 profissionais da Educação, 46 eram vinculados à Rede de Ensino público, sendo que 27 trabalhavam em Escolas Estaduais e 19 em Escolas Municipais. (Alguns professores trabalham em ambas). Ao todo, 20 Escolas Estaduais e sete Municipais estavam representadas.

¹³ Esta frase foi escrita por um/a integrante do Grupo de Estudo, na avaliação feita ao final do quarto dia de Grupo. No relatório (TONINATO e BONINI, 1997, p.63) não consta se é autora ou autor.

¹⁴ Dentre os integrantes que não eram da área de Educação, havia: 4 estudantes de Pedagogia e 2 secretárias de escola.

A maioria das escolas (66%) tinha apenas um representante, enquanto que 20% delas tinha dois representantes. Um caso excepcional era o da Escola Municipal Reverendo Odilon, de Londrina, que tinha todos os seus 12 profissionais (professores, supervisora de ensino, diretora e secretária) participando, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Das 27 escolas representadas, 16 eram da cidade de Londrina, enquanto que 11, de cidades circunvizinhas. Dos 38 professores, 30 eram de Londrina e oito de cidades circunvizinhas.

Quanto à disciplina que lecionavam e quanto ao nível de ensino em que atuavam, os professores estavam assim distribuídos:

Do ensino Fundamental:

- 7 de Biologia
- 5 de História
- 2 de Educação Física
- 2 de Matemática
- 1 de Português
- 1 de Educação Artística
- 1 de Geografia
- 15 professores de 1ª a 4ª série

Do ensino Médio: 1 professor de Química

Da Educação Infantil: 2 professoras

Do Ensino Superior: 1 professor da área da Saúde.

O primeiro passo para a formação dos grupos deu-se a partir da divulgação do evento, no mês de abril e início de maio (de 1997), junto à Secretaria de Educação do município de Londrina e ao Núcleo Regional de Ensino, responsável pela Rede Estadual. Além dos cartazes deixados nestes locais, outros eram distribuídos em escolas e pontos estratégicos da Universidade. Também a rádio da UEL colaborou com a divulgação. As pessoas interessadas e com disponibilidade de horário às quintas-feiras inscreveram-se para participar.

Cada um dos encontros semanais tinha três horas de duração e cada Grupo acabou por participar de 19 encontros que envolveram cinco meses, totalizando 57 horas de estudo em grupo na UEL.

As três equipes seguiam uma padronização prévia de conteúdos básicos, variando apenas a seqüência dos mesmos, pois havia o cuidado de caminhar de acordo com as necessidades e o andamento de cada grupo.

- **O programa desenvolvido:**

O programa envolvia quatro campos de conteúdos, a saber:

a) Fundamentos básicos da Educação Sexual:

- Conceito de sexualidade
- Por que e para que ensinar sobre sexualidade
- Papel da escola e da família
- Papel do professor
- Abordagens de Educação Sexual
- Estratégias de ensino

b) História da sexualidade e da Educação Sexual:

- Breve histórico da sexualidade no Ocidente e no Brasil.
- História da Educação Sexual no Brasil
- História da Educação Sexual na cidade de Londrina

c) Conteúdos específicos de sexualidade:

- Conhecimentos básicos sobre a biologia e fisiologia da sexualidade.
- Masturbação
- Sexo pré-conjugal
- DST e AIDs
- Homossexualidade
- Abuso e vitimização sexual.
- Aborto
- Relações de gênero (entre outros)

d) Complementos:

- Sexualidade do deficiente mental e físico.
- Educação Sexual e Projeto Político de Leturização¹⁵.

¹⁵ Para compreensão deste tópico, ver: Figueiró (1995b e 2001)

- **As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas:**

As estratégias usadas para desenvolver os conteúdos consistiam em: aulas expositivas, dinâmicas de grupo, dramatizações, discussões em pequenos grupos, debates no grande grupo, microensino e leituras extraclasse. Trabalhava-se também com letras de música e com análise de livros sobre a sexualidade escritos para crianças e adolescentes.

Em vários dias dos Grupos de Estudos procurou-se incentivar os professores a ler livros de Educação Sexual destinados a adolescentes, pois considero um meio eficaz de levar os adultos a:

- dominar os conteúdos básicos referentes à sexualidade;
- efetivar auto-reflexão sobre a própria visão de sexualidade, sobre seus valores e tabus e, possivelmente, sobre a vivência de sua sexualidade.

Durante a leitura, é possível “estar consigo próprio”, o que favorece a reflexão. Entre os livros mais recomendados estavam: “Conversando sobre sexo” (SUPLICY, 1983), “Sexo para adolescentes” (SUPLICY, 1988), “Amor e sexo na adolescência” (VASCONCELOS, 1985), “Descobrir o sexo” (WUSTHOF, 1994) e “ABC do amor e do sexo” (CONFORT e CONFORT, 1980).¹⁶

Além desses livros, vários textos relacionados à Educação Sexual eram previamente selecionados e xerocados pelos professores para leitura prévia, obrigatória, a ser realizada durante a semana.

Um cuidado especial tomado foi oportunizar que os professores repensassem, no primeiro encontro, sobre como foi a sua Educação Sexual. Este ponto, se bem trabalhado, contribui para levá-los a exercitar a empatia, ou seja, a saber colocar-se no lugar do aluno, o que desperta para o reconhecimento da necessidade e importância da Educação Sexual. Assim, aquele professor que não teve, em casa ou na escola, um ensino sistemático sobre o assunto, consegue conscientizar-se do quanto lhe fez falta. Por outro lado, aquele que teve, pode parar para pensar sobre o quanto lhe foi útil. Entre as várias dinâmicas de grupo realizadas, uma merece ser citada, em função do seu propósito, que era trabalhar uma atitude básica do professor: o reconhecimento e a aceitação de que a Educação

¹⁶ Eu possuía uma biblioteca própria que continha um conjunto dos livros básicos utilizados, com vários exemplares de um mesmo livro. No primeiro semestre, a compra foi feita com uma pequena verba da Coordenadoria de Extensão à comunidade (CEC), da UEL. Depois, como este recurso foi minado, a CEC passou a comprar livros com o pouco de dinheiro que eu adquiria com palestras que ministrei, na UEL.

Sexual é uma das funções da escola. Essa dinâmica procura, então, trabalhar sobre a questão: “a quem cabe a tarefa de educar sexualmente o aluno: à família ou à escola?”

Costumo proceder da seguinte forma: divido a turma em dois grupos e um deve defender que cabe à família (e só a ela) e que a Educação Sexual não é função da escola. O outro grupo deve defender que é função da escola, também, e de forma primordial. Cada qual deve reunir-se para elaborar os argumentos que usará para defender ou para atacar. Só depois inicia-se o debate. Ao final do exercício, abre-se para que cada um possa falar sobre como sentiu-se durante a dinâmica.

Descobri, já ao final do primeiro Grupo de Estudos que desenvolvi (em 1995), que se o professor não consegue reconhecer, perceber e sentir que o trabalho de educar sexualmente também é da escola, todo o empenho em “prepará-lo” como educador sexual “cai por terra”. É uma questão de atitude, de abertura emocional e intelectual, que precisa ser elaborada, construída. Ao invés de chegarmos para os professores falando sobre o papel da escola com relação à temática é, sem dúvida mais produtivo, deixá-los descobrir e reconhecer por si próprios.

É importante que reconheçam que é função da escola, não porque a família não sabe educar, ou porque existem os problemas sociais acarretados pela falta de uma boa Educação Sexual e que precisam ser combatidos, mas sim, porque, em primeira instância, faz parte da formação integral do educando e é um direito dele receber esse tipo de educação.

Penso que isso tudo deve ser trabalhado numa das primeiras aulas e retomado ao longo do Grupo de Estudos, para cristalizar essas atitudes.

No decorrer de todos os encontros, procurou-se oportunizar que os professores repensassem e falassem a respeito de seus sentimentos, valores, tabus e preconceitos em relação a cada uma das temáticas, problemas ou assuntos abordados, tais como, masturbação e sexo pré-matrimonial, por exemplo.

Em cada Grupo de Estudos, havia espaços para os professores relatarem as situações ocorridas em sua prática em sala de aula, ligadas ao assunto. Podiam tratar-se de situações de ensino informal ou formal. Relatavam o ocorrido e a forma como lidaram, ou não, com a questão. Aproveitava-se para analisar os pontos positivos e negativos em relação à forma como o professor lidou; procurava-se analisar, com a participação de todos, quais seriam as alternativas viáveis.

Para que realizassem a análise de livros sobre a sexualidade escritos para crianças, os professores seguiam um roteiro [Anexo A] que lhes era entregue. Eu e os estagiários levávamos um conjunto de vários livros diferentes para a sala de aula, e, após examinarem cada um deles, determinava-se um ou dois para cada dupla ou trio analisar e apresentar ao grande grupo seus resultados. Atenção especial era dedicada à forma de explicação do ato sexual feita pelo autor. Procurava-se realizar análise crítica e comparação entre as explicações encontradas nos diferentes livros. Depois, identificada a melhor explicação, era feita dramatização, na qual alguns professores simulavam estar explicando sobre a relação sexual para crianças. Este tipo de trabalho era efetivado por volta do décimo encontro.

Na aula seguinte, vários livros destinados a adolescentes eram levados para os professores conhecerem e tomarem contato. Um outro roteiro [Anexo B] era usado para análise e discussão entre colegas do grupo. O fato de o roteiro ser diferente do primeiro se deve ao fato de que a forma de apresentação do conteúdo nos livros para adolescente é, geralmente, feita por tópicos ou temas, tais como: - anatomia e fisiologia sexual; - menstruação; - contracepção; - namoro; - gravidez etc. Além disso, considerava-se a necessidade de conduzir os professores para um tipo diferente de reflexão, como a de fazê-los pensar sobre suas idéias e sentimentos a respeito de cada uma das temáticas. No entanto, era chamada a atenção dos professores para o fato de que a leitura de livros escritos para adolescentes requer, deles, a mesma postura crítica exigida pelo roteiro para análise dos livros infantis.

Uma adaptação da técnica denominada *microensino* foi usada do décimo ao 16º encontros. Consistia em aulas simuladas de 15 minutos de duração, nas quais os professores integrantes ministravam (um de cada vez) para seus próprios colegas participantes do Grupo de Estudos, que faziam o papel de “alunos” de 5ª e 6ª séries. O assunto da aula era escolhido pelo professor integrante, entre os temas específicos de sexualidade. Era um meio de praticar o uso de estratégias específicas do ensino da sexualidade. Era, preferencialmente, uma forma de dessensibilizá-lo para falar sobre o assunto, e por isso então, o uso da metodologia expositivo-dialogada era incentivado nos microensinos.

De acordo com Sant’Anna (1979),

O microensino foi concebido, inicialmente, em 1963, como uma técnica, meio ou procedimento destinado a formação de professores [...] (p.1).

Como processo, o microensino envolve a realização de ‘experiências simplificadas de ensino’ numa seqüência orgânica e flexível, em que o professor ou futuro professor busca adquirir habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos. Esta experiência real constitui um recurso técnico ou um meio de praticar o ensino e se desenvolve sistematicamente em três momentos: ensino [...]; promoção de feedback [pelo supervisor] [...] e reensino. [se necessário] (p.3, grifo da autora).

Os alunos (futuros professores) são incumbidos de planejar uma pequena aula e ministrá-la por um tempo, que pode variar de cinco a 25 minutos, para um grupo pequeno de alunos (até cinco). No microensino padrão, segundo a autora, há o propósito de treinar, com os alunos (futuros professores), nove habilidades técnicas de ensino, a saber, por exemplo: habilidade de formular perguntas, de ilustrar com exemplos, de propiciar *feedbacks*, de conduzir ao fechamento da aula e atingi-lo etc. É necessário desenvolver uma programação específica e procurar atender a um número de sessões satisfatório. É indicado o uso de *vídeo tape*, além de outros cuidados.

Desta forma, como já assinalai, o que efetivamos no Grupo de Estudos foi uma adaptação desse procedimento, pois, embora cuidasse de orientar a respeito daquelas habilidades, não havia tempo, nem condições próprias para o treino propriamente dito. Devo dizer, contudo, que considero que seria muito útil para os integrantes do Grupo, se isto pudesse ser efetivado, ou seja: se pudessem participar de um completo programa de microensino.

- **A forma de organização**

Cada um dos três Grupos de Estudos era coordenado por dois (ou duas) estagiários da quinta série do Curso de Psicologia, como atividade do Estágio em Psicologia Escolar. Eu, como coordenadora, supervisionava os estagiários, preparando-os teoricamente e ajudando-os no planejamento semanal das atividades. Em alguns dos encontros do Grupo de Estudos, eu participava, juntamente com os estagiários, ministrando a aula e/ou coordenando as discussões. Em outros, eles atuavam sem minha participação, para que pudessem ter a experiência de coordenar os trabalhos sozinhos.

Na maioria dos encontros, no entanto, a coordenação ficou sob os cuidados dos estagiários, que também elaboravam o relatório sobre cada dia de trabalho com os

professores e traziam para a supervisão semanal¹⁷. Neste momento, procurava-se corrigir os pontos falhos ou incompletos, tanto dos resultados relatados, quanto das análises feitas sobre os mesmos. Com base nesse relatório, conduzíamos nossa reflexão conjunta, avaliando o andamento dos trabalhos e planejando o próximo encontro. Os relatórios semanais serviram de base para elaboração do relatório de final de ano, que os estagiários têm por função realizar. Como havia três Grupos, três relatórios finais foram elaborados sobre os Grupos de Estudo de 1997: Toninato e Bonini (1997), Filho e Carvalho (1997) e Tutida e Gomiero (1997).

É importante esclarecer que os estagiários dividiam as tarefas, da seguinte forma: numa semana um estagiário coordenava o encontro e o outro, além de colaborar nos debates, observava e fazia as anotações necessárias dos dados observados; na semana seguinte, invertiam-se os papéis.

Os professores receberam um certificado pela participação no Grupo de Estudos, cuja carga horária incluía, também, um número de horas de leitura extraclasse. Assim, o certificado entregue foi de cem horas (57 horas pela participação no Grupo de Estudos e 43 horas pelo tempo de leitura extraclasse e de preparação do micro-ensino).

Pereira (1994) e Celani (1988) chamam a atenção para a necessidade de algum tipo de incentivo que assegure maior participação e motivação do professor em programas de formação continuada. Entre os incentivos, incluem o fornecimento de certificados.

- **Instrumentos de sondagem e de avaliação utilizados e seus respectivos resultados:**

Alguns instrumentos de sondagem (de opiniões ou de informações) e de avaliação foram aplicados no decorrer dos vários Grupos de Estudos. No primeiro dia, foi aplicado um **questionário** [Anexo C] contendo seis questões para investigar **experiências anteriores** em Educação Sexual, que o professor possa ter tido, tal como: participação em cursos; realização de algum trabalho ou aula com alunos; leituras de livros ou textos sobre o assunto.

¹⁷ Cada dupla de estagiário tinha um horário próprio e independente, para a supervisão, que era de duas horas semanais.

De acordo com este instrumento, por volta de 80% dos professores não participaram, anteriormente, de nenhum curso sobre o assunto. Os que participaram de curso, foi nos de curta duração. Uma média de 90% não desenvolveu nenhum trabalho ou aulas, para alunos, sobre a sexualidade. Quanto a ler algum texto ou livro relacionado com sexualidade, aproximadamente 50% o fez, porém, sem caracterizar-se como estudo sistemático, mas, pelo contrário, como leituras esparsas.

Também, no primeiro dia, foi pedido a cada integrante que escrevesse sobre sua **expectativa** em relação ao Grupo de Estudos. Foi aberto espaço para que todos pudessem expor ao grupo suas expectativas e os sentimentos a elas ligados. Segundo os estagiários, “Já no primeiro encontro foi detectada uma expectativa **muito forte** e presente nos educadores, que se referia à busca de **técnicas** para trabalhar em sala de aula com os alunos” (TONINATO e BONINI, 1997, p.39, grifo meu).

Esta necessidade precipitada de estratégias de ensino e de dicas para aplicação imediata pode estar refletindo, no dizer de Nunes (1996b), uma posição consumista e receituária. Também Moysés (1994), que desenvolveu trabalho de formação continuada de professores, afirmou que: “[...] é mais do que sabido que a primeira coisa que os professores desejam, nos treinamentos, é se atualizar quanto a métodos e técnicas de ensino. Há muito que eu venho criticando tal prática, por considerá-la imediatista e precária” (p.80).

Outros apontamentos críticos semelhantes foram encontrados, e creio que sua alta incidência denota que vários estudiosos estão cientes desta problemática. Assim insiro, como mais um exemplo, a crítica encontrada em Peres et al. ([2000]): “Muitas vezes, quando pais e professores buscam auxílio, querem encontrar receituários de resposta-conselhos do tipo: ‘fale isto’. ‘isto é certo’, ‘isto é errado’” (p.31).

Outras expectativas apresentadas pelos professores, no primeiro dia, foram:

- rever seus tabus;
- obter informações que auxiliem na vida pessoal (dos próprios professores);
- aprender os conteúdos de sexualidade para ensinar, com segurança, aos alunos;
- aprender a “passar conhecimento” de forma natural, sem preconceitos;
- compreender sobre homossexualismo, influência da mídia, liberdade sexual e outras temáticas específicas.

Uma terceira forma de sondagem se deu no segundo dia do Grupo de Estudos, quando foi realizada uma dinâmica, com o intuito de identificar as **preocupações, medos e inseguranças** que os professores sentiam em relação a desenvolver trabalho de Educação Sexual.

Para isso, foi solicitado que completassem, individualmente, a frase: “Quando eu penso em desenvolver um trabalho de Educação Sexual, o que mais me preocupa é...” Discutiram, em seguida, em grupos de duas ou três pessoas. Por último, discutiram no grande grupo.

As preocupações e medos que mais apareceram foram:

- preocupação em ter domínio dos conteúdos e passar informações adequadas aos alunos;
- medo de não saber responder às questões feitas pelos alunos;
- medo de os pais terem uma reação negativa ao desenvolvimento do trabalho.
- preocupação quanto a que tipo de linguagem usar.

A seguir, alguns exemplos¹⁸ de frases completadas e contidas no relatório de Toninato e Bonini (1997) e que são representativas da maioria dos professores dos três Grupos de Estudos:

- *Quando eu penso em desenvolver um trabalho sobre Educação Sexual, o que mais me preocupa é se a maneira de responder é correta, esclarecedora e sem preconceitos. Também me preocupo com a receptividade da comunidade que vê a temática com reserva. (p.55)*
- *[...] é saber como falar, e o que falar, principalmente porque trabalho com crianças, preocupo-me em saber a dosagem certa para cada assunto e para cada idade. (p.56)*
- *[...] conseguir ir além das especificidades do assunto, mostrar ao educando o quanto ele é único e importante e como ele pode encarar sua sexualidade de uma maneira saudável e prazerosa, livre de tabus e ‘receitas prontas’, o que, com certeza, o fará ter uma vida mais descomplicada e feliz. Preocupa-me também saber até onde devem ir as explicações de acordo com a idade do educando, sem chocá-lo com o assunto. (p.57)*
- *[...] é o medo de trabalhar o assunto de forma que possa entrar em choque com a formação (familiar) da criança ou adolescente. (p.56)*

¹⁸ Volto a lembrar que o uso do *itálico* é reservado para as falas dos professores obtidas em situação de entrevista ou durante todo o trabalho de formação (seja fala escrita ou oral).

- [...] *é a questão dos pais dos alunos que receberão a educação sexual. Ainda hoje, é muito difícil os pais darem essa abertura, pois acham que os estaremos incentivando a saírem transando por aí disparado. Quanto aos alunos, vem o medo de não entenderem que o sexo não deve ser banalizado como tem sido através dos meios de comunicação.* (p.56)

Percebe-se muita semelhança entre esses dados encontrados e as dificuldades relacionadas por Nunes e Silva (2000), a partir de suas experiências em trabalhos de formação de professores voltados para o ensino da sexualidade. Uma das dificuldades listadas e que é pertinente, segundo os autores, à maioria dos professores, diz respeito à ausência de fundamentos científicos na análise das manifestações da sexualidade das crianças no espaço da escola. Isto, segundo os autores, tem levado os professores a adotar atitudes conservadoras e tradicionais da cultura repressiva e negativista do sexo.

Outra dificuldade apontada refere-se ao fato de o professor ter que lidar com a “atitude patrulhadora” dos pais. Os autores entendem “[...] ‘o patrulhamento’ como aquela atitude de delegar funções informativas [...] para a escola e, ao mesmo tempo, agir de maneira intimidatória a quaisquer eventuais críticas e ações dos professores que não estejam dentro da normatividade patriarcal vigente” (NUNES e SILVA, 2000, p.74).

Na verdade, o medo da reação dos pais, sentimento bastante comum, não se vence de um encontro para o outro, mas requer tempo e trabalho pessoal para ser vencido. Os estagiários assim esclareceram no relatório:

[...] Repetidas vezes e praticamente, até o final dos encontros, os educadores verbalizaram claramente um medo muito forte, em relação à reação dos pais frente a um trabalho de Educação sexual. Este medo apareceu sempre vinculado às possíveis represálias, que eles como professores pudessem vir a sofrer – tais como, perseguições ao nível da opinião pública, transferências e até demissões – caso fossem mal interpretados por esses pais. Apesar de esta questão ter sido muito discutida ao longo do Grupo de Estudos constata-se que, para esse, [sob a responsabilidade desses estagiários] precisaria ser mais trabalhada. (TONINATO e BONINI, 1997, p.41)

Com base em suas experiências, Nunes e Silva (2000) afirmam que os professores, em seus depoimentos, falam da dificuldade pessoal advinda da repressão da própria sexualidade. E isto é claramente ilustrado pela fala de um dos professores integrantes de nosso Grupo de Estudos:

Na verdade, as pessoas se acham liberais, no entanto não conseguem falar com clareza sobre o assunto. É por isso que eu acho o curso muito importante, e está sendo para mim.

*Gosto muito da dinâmica que vocês [estagiários] usam e o fato da gente conversar, abertamente, sobre o tema é muito legal, pois é uma **libertação** daquilo que para nós sempre foi falado de uma forma repressora. (TONINATO e BONINI, 1997, p.65, grifo meu)*

Voltando aos instrumentos de sondagem e/ou de avaliação utilizados durante o desenvolvimento dos Grupos de Estudos, uma primeira avaliação foi proposta, assim que se concluiu o mês de junho, portanto, após o quarto encontro. Consistiu em solicitar que os professores escrevessem sobre como **avaliavam o andamento do trabalho** até o presente momento. A intenção era identificar pontos positivos e negativos, segundo a percepção dos mesmos. Como ainda tínhamos mais quinze encontros para realizar, a partir de agosto, era importante oportunizar que os professores opinassem sobre o andamento dos trabalhos e apontassem novos rumos que, porventura, achassem que o grupo poderia tomar.

Vejamos alguns exemplos dessas avaliações, que constam no relatório dos estagiários Toninato e Bonini (1997):

- *O curso tem sido interessante, importante porque tem nos levado a refletir sobre os nossos conceitos e preconceitos. Mas ainda há muitas **dúvidas** ou até **angústias** que eu gostaria que fossem sanadas [...]. Como a **ansiedade** é grande, não vejo a hora de abordarmos essas dúvidas como: quando falar, como falar, até aonde falar. Particularmente tenho gostado. (p.62, grifo meu)*
- *Apesar da expectativa de aprender tudo sobre educação sexual, em poucas aulas, estou gostando do curso pois pelo seu conteúdo aplicado até então, pude não só ampliar o meu conhecimento, mas também descobri que há muito mais para aprender em relação à educação sexual. Quanto ao encaminhamento do curso e direcionamento pelos estagiários é de ótimo nível, aprecio muito as dinâmicas de grupo que são aplicadas. (p.63)*
- *Bem, ainda é muito cedo para fazer uma avaliação do curso. Pois até o momento só ficamos em debates sem chegar em nenhuma conclusão, isto veio em choque com minha proposta em fazer o curso achando que iria **obter respostas prontas** para **todas** as minhas dúvidas, mas agora, com o decorrer das aulas, estou percebendo que a maneira como está sendo conduzido é a correta e me sinto mais tranquila nesse aspecto. (p.63, grifo meu)*
- *O curso, como grupo de estudo está sendo ótimo para mim pois atende o meu dia a dia. Os grupos discutindo trazem suas experiências e enriquecem as minhas. O conteúdo até aqui, tem suprido os meus anseios. A metodologia trabalhada faz a interação crescer dia a dia. O assunto sexualidade é polêmico e os estagiários estão atentos no delimitar das discussões e na sequência dos conteúdos a nós passados. Parabéns para eles. (p.64)*

Vejamos, também, outras duas avaliações retiradas do relatório de Tutida e Gomiero (1997):

- *Está superando minhas expectativas. Estou motivada para vir nas aulas e continuar o curso. A maneira que o assunto está sendo trabalhado, **partindo do que sabemos** e também **de nossas dúvidas**, está facilitando a aprendizagem.* (p.55)
- *Percebo que não existe uma regra pronta e acabada e nem verdades absolutas e que alcancei os resultados diante dos meus esforços em questionar, analisar e refletir. Fato que me deixou feliz, pois estou aqui para sanar dúvidas, tirar as conclusões que mais achar adequadas à minha realidade escolar e familiar.* (p.53)

Essas falas dão mostras do avanço qualitativo que os professores alcançaram, quando já haviam participado de quatro dias de estudos.

Os próprios estagiários sintetizaram esse avanço, da seguinte forma:

[...] O grupo demonstrou-se muito animado e positivo, o que já vinha aumentando gradativamente desde aulas anteriores. [...] O grupo caminhou a “passos largos” [...] (FILHO e CARVALHO, 1997, p.63)

Na avaliação realizada no quarto encontro do Grupo de Estudos percebeu-se um amadurecimento dos educadores frente à busca de ‘técnicas’ para trabalhar em sala de aula com os alunos. **Já não estavam tão preocupados em buscar ‘receitas prontas’** para um trabalho em Educação Sexual, mas estavam despertando-se para a importância de uma **reflexão pessoal** sobre o tema e também de uma **revisão dos próprios valores**, dos possíveis tabus e preconceitos existentes a esse respeito. (TONINATO e BONINI, 1997, p.39, grifo meu)

É natural e válido que as expectativas iniciais ainda estivessem presentes. Isto é ilustrado por algumas afirmações feitas pelos professores, também, ao final do quarto dia.

- *O curso está sendo muito proveitoso, apesar de ainda ter expectativas. Espero que tenhamos uma metodologia e com a linguagem correta de como lidar com a Educação Sexual.* (FILHO e CARVALHO, 1997, p.137)
- *Ainda é cedo para fazer uma avaliação. O curso está atendendo minhas expectativas: eu queria falar e ouvir, aprender mais e sentir-me seguro, ter bibliografia orientada, aprender técnicas de grupo. Saber como o assunto está sendo trabalhado em outras escolas.* (FILHO e CARVALHO, 1997, p.138)
- *Creio que está cedo ainda para fazer uma avaliação profunda. Até aqui os meus objetivos estão sendo alcançados, **eu sei que vai chegar a***

hora de ficar agoniada, e quando chegar eu falarei [...] (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.51, grifo meu)

Houve quem pareceu ficar perturbado com o tempo usado para a troca de idéias entre os participantes e, portanto, talvez não conseguisse tirar o devido proveito, que poderia ter tido, se estivesse menos ansioso à espera de conteúdo (ou receita?).

- *Penso que será gratificante o curso, porque até agora deu para conhecer os colegas e as experiências que tiveram dentro do tema. [...] Gostaria que nos próximos encontros entrássemos no conteúdo. É uma ansiedade.* (FILHO e CARVALHO, 1997, p.137)

Foi sempre constante a frequência com que todos os estagiários foram elogiados pelos professores, que aproveitaram várias oportunidades para isso, seja oralmente, ou por escrito. Os elogios referiam-se tanto ao preparo e segurança dos mesmos, quanto à habilidade didática e de relacionamento positivo “professor-aluno”.

Também foram constantes as referências que os professores faziam à importância da troca de experiência entre os colegas. Vejamos alguns exemplos retirados do relatório de Filho e Carvalho (1997):

- *Estou amando! [...] Para mim, pessoalmente, vejo que pela complexidade do tema **não basta apenas ler livros que falem sobre o assunto.** Visto que cada pessoa é um mundo, uma parte da verdade – precisamos da soma dessas partes para ampliar nossos conhecimentos. Existe espontaneidade – com isso trabalhamos também a nós mesmos. Os estagiários são atenciosos, humildes, preparam-se bem – isso é ótimo. Vale a pena continuar! Gosto particularmente das dinâmicas que facilitam o auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas do grupo.* (p.137, grifo meu)
- *A minha avaliação do curso até agora é que está sendo bom. Todos têm a oportunidade de colocar suas dúvidas, suas experiências, podendo assim passar a sua vivência e buscar, de alguma forma, as soluções ou o caminho a tomar diante das situações na escola, na vida etc.* (p.137)
- *Desta primeira etapa, eu gostei muito [...]. Gosto muito de ouvir as opiniões dos colegas da turma, apesar de não ser muito falante.* (p.138)
- *[...] [Eu queria] saber como o assunto está sendo trabalhado em outras escolas.* (p.138)

Outros comentários a respeito da importância da troca de experiência entre colegas foram retirados do relatório de Toninato e Bonini (1997):

- [...] Estou aprendendo com o grupo a importância não só de ensinar Educação Sexual, mas porque ensinar que também envolve afetividade. A experiência dos outros e suas opiniões estão transformando meus conceitos e me instruindo, mudando meu modo de pensar. É a experiência de cada um com o acompanhamento de vocês [estagiários] que estão me fazendo refletir e mudar para melhor. (p.62)
- O curso de Educação Sexual tem sido muito bom no despertar dúvidas e também no sentido de perceber que outras pessoas têm as mesmas preocupações [...] (p.63)
- A princípio achei que seria um curso maçante, mas, no decorrer das aulas, percebi que estaria aprendendo muito, não com os orientadores [estagiários], mas pela troca de experiências e do conhecimento dos colegas de sala. Tudo que se aprende, seja pela leitura, seja pela experiência de vida, é positivo. (p.64)

Finalmente, é importante acrescentar mais uma das avaliações feitas por uma das professoras, ao final do quarto encontro do Grupo de Estudos.

[...] Quanto à minha expectativa, esta gira em torno não só da ampliação de conhecimentos, mas principalmente quanto a trabalhar em mim a naturalidade no que diz respeito a este assunto, para que eu possa melhorar o meu desempenho para com os meus alunos. Sinto que, na medida em que isso for se resolvendo em mim, não precisarei de receitas para trabalhar mas, será algo que surgirá naturalmente e, sem dúvida, surtirá um melhor efeito. (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.52)

Acredito que esta fala ilustra o reconhecimento da relevância de se trabalhar os sentimentos e as atitudes, de maneira prioritária.

Uma última avaliação foi também realizada, no último encontro, ocorrido no final do mês de novembro, através da aplicação de um instrumento elaborado para esta finalidade [Anexo D]. Entre os seus resultados, vale a pena destacar que, aproximadamente 85% dos professores consideraram que o curso foi *Ótimo* e 15%, *Bom*. (Não houve assinalamento nos itens: Regular e Ruim). Quanto a se o curso atendeu às expectativas, aproximadamente 90% respondeu que *Sim* e 10% marcou o item *Médio*, não havendo nenhum assinalamento no item negativo. À pergunta: “os assuntos abordados contribuíram para lhe dar uma boa base como educador sexual?”, aproximadamente 90% respondeu *Sim* e o restante, marcou o item: *Médio*.

A última questão desse instrumento era um espaço para cada professor fazer sua auto-avaliação. Algumas podem ser destacadas do relatório de Toninato e Bonini (1997):

- *Saí do curso com a clareza de nunca tentar impor uma verdade como sendo a única e sim, esclarecer o aluno tudo sobre determinado assunto, deixando que ele próprio decida que rumo tomar. Acredito que minha participação foi satisfatória, minha ansiedade passou de níveis elevados à um amadurecimento sereno acerca dos assuntos abordados. (p.70)*
- *No início, cheguei com vontade de saber tudo, com **medo** de transmitir e ser acusada de “incentivadora sexual”; com o desenvolvimento do curso e com as leituras **fui abrindo minha mente**, falei muito (às vezes deveria ter falado menos), porém a cada dia aprendi e, com certeza, sei muito mais hoje do que quando entrei. (p.71, grifo meu)*
- *Nos primeiros encontros me senti sem condições de contribuir com as atividades, mas a partir das leituras, pude colaborar com minhas idéias e, principalmente, respeitar os demais companheiros do grupo. (p.71)*
- *Cheguei não sabendo nada, estou saindo disposta a tentar, **agora sem medo**, sempre procurando fazer o melhor de mim.(p.71, grifo meu)*

Do relatório de Tutida e Gomiero (1997) destaco duas auto-avaliações:

- *Considero minha participação como boa, pois pude trazer as minhas experiências tanto de casa como de sala de aula. (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.71)*
- *Sei que não estou saindo do mesmo modo que entrei, pois a troca de experiências e o contato com todos enriqueceram não só o meu conhecimento, mas também a minha pessoa. (p.74)*

Ao final do instrumento de avaliação, havia espaço destinado a comentários pelos professores. Selecionei dois:

- *O curso foi ótimo, deu-me subsídios para refletir sobre sexualidade de forma abrangente, analisar os conceitos que tinha, também os que fui adquirindo e minha postura diante do educando, da escola e da família, enfim, tenho a capacidade de ser crítica em relação ao meu desempenho como profissional e até de questionar um eventual trabalho que possa ser a mim imposto ou sugerido. (TONINATO e BONINI, 1997, p.70)*
- *É uma pena que as pessoas que participam do curso, em sua maioria, chegam com a intenção de aprender de forma a “cortar” a curiosidade dos alunos ou resolver de forma conservadora. Mas no decorrer do curso, percebem e crescem, conseguindo ver realmente como trabalhar com as crianças e adolescentes. (TONINATO e BONINI, 1997, p.70)*

Os estagiários efetivaram uma análise de todo o processo de formação dos professores, via Grupo de Estudos, no relatório geral de final de Estágio. Alguns trechos escolhidos entre os relatórios valem a pena ser citados.

A partir dos resultados, percebeu-se uma evolução significativa dos educadores com relação às suas concepções, pontos de vista e pré-conceitos. Considera-se que isto deveu-se à utilização de vivências e das metodologias adotadas, onde os educadores puderam elaborar suas ansiedades, tomar contato com as mesmas, estar abertos a ouvir novas idéias e compreender diferentes valores e concepções do sexo e da sexualidade. (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.40)

De maneira geral, o grupo de educadores se mostrou bastante participativo ao longo do desenvolvimento do Grupo de Estudos, pois todos se envolviam com interesse nos debates e discussões. [...] Ao longo do Grupo de Estudos, os educadores iniciaram um processo de reflexão sobre sua própria sexualidade. Isso era comprovado em suas “falas” nos debates e discussões. (TONINATO e BONINI, 1997, p.40)

Durante boa parte do andamento do Grupo de Estudos notou-se que alguns educadores tiveram dificuldades para discutir temas polêmicos, sobretudo porque lhes era difícil aceitar uma opinião diferente da própria. Nos últimos encontros porém, e confirmado claramente na avaliação final, percebeu-se que houve um amadurecimento dos educadores nesse sentido. Vários verbalizaram [na dinâmica realizada ao final] o quanto o Grupo de Estudos havia contribuído para que pudessem crescer no “ouvir o outro” e não “impor suas próprias idéias” quando se trata de um trabalho de Educação Sexual. (TONINATO e BONINI, 1997, p.41)

A experiência na formação de educadores sexuais, para os estagiários, formandos em Psicologia, foi enriquecedora, segundo eles próprios. A afirmação, no relatório final, de duas duplas de estagiários parece resumir o alcance dessa experiência:

Considera-se que este trabalho trouxe muitos benefícios e aprendizagem para nós estagiários, que pudemos vivenciar um pouquinho do que é preparar um educador sexual, suas dúvidas e dificuldades quanto à implantação de trabalhos. Além disso, o embasamento teórico adquirido com certeza capacitou-nos para uma atuação mais segura e orientou caminhos a serem buscados para o aperfeiçoamento. (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.41)

A partir deste trabalho, começamos a construir nossos primeiros conhecimentos sobre Educação Sexual. Temos ainda muito que caminhar, porém, nos sentimos aptos para trabalhar com Educação Sexual. É gratificante saber que tenhamos contribuído, nós estagiários, para a formação de educadores sexuais que sejam facilitadores e criadores de condições psicossociais do desenvolvimento da sexualidade dos educandos. (FILHO e CARVALHO, 1997, p.33)

2.2.2. Segunda Etapa: O Ingresso no Mutirão Orientador / 1998.

*“O saber é o sabor lá na frente da estrada,
quando você já está há muito tempo neste caminho.
No início, o saber é um trabalho, um hábito, uma disciplina”.*

César Aparecido Nunes¹⁹

Mutirão Orientador consistiu em encontros quinzenais, nos quais, alguns professores que participaram do Grupo de Estudos de 97 recebiam supervisão para o programa de Educação Sexual que deveriam estar desenvolvendo junto a crianças ou adolescentes. Ocorreu em 1998 e foi, também, um espaço para os professores darem seqüência aos estudos desenvolvidos no ano anterior.

Conforme já foi esclarecido, foram os próprios professores que participaram do Grupo de Estudos de 97 que solicitaram para que houvesse continuidade nos estudos em grupo.

Para o êxito das atividades inerentes à formação continuada, é muito válido que a participação dos professores envolvidos se dê de forma espontânea e interessada, ao invés de se dar por determinação externa ao grupo.

É importante que um trabalho desta natureza emergja “[...] não de portarias ou resoluções governamentais, mas sim de uma necessidade sentida por um grupo, que, naturalmente, deve garantir o engajamento daqueles que se pretende atingir em todas as fases de organização e implementação do trabalho” (CELANI, 1988, p.159).

No dia 02 de abril de 1998, foi realizado um Encontro Geral para todos que participaram do Grupo de Estudos de 97. Ao final, a proposta de realizar o Mutirão Orientador (M.O.) foi discutida com todos os presentes. Os professores foram esclarecidos de que este trabalho seria a base de minha Tese de Doutorado, com o que concordaram de forma unânime.

¹⁹ NUNES (1996b).

Os encontros do Mutirão aconteciam no próprio campus da UEL, quinzenalmente, às 5ª feiras, das 8:30 às 11:30. Eram coordenados por mim, com a colaboração de três estagiárias e um estagiário da 5ª série do curso de Psicologia.

Fizeram parte da equipe do M.O., 10 professoras e um professor. A condição, por mim estabelecida, para que o professor pudesse incorporar-se ao Mutirão foi desenvolver um programa de Educação Sexual, com um grupo de alunos do Ensino Fundamental ou Médio. Coube a cada professor estabelecer seu local de trabalho, bem como seu grupo de ação (alunos).

Esperava-se que todos os professores tivessem começado a desenvolver seu programa até, no máximo, início de junho, uma vez que o primeiro Mutirão aconteceu em final de abril.

Cada encontro do Mutirão Orientador era composto por **dois momentos**:

- **1º momento:** *parte teórica*, com reflexões e discussões em torno da teoria sobre Educação Sexual, com base em leituras previamente indicadas.
- **2º momento:** *supervisão (assessoria)*, na qual procedia-se a supervisão, discussão e orientação do projeto de Educação Sexual que cada professor vinha desenvolvendo ou estava propondo-se a desenvolver. Discutia-se o que o professor planejou, o que executou na semana que passou e o que pretendia como próximo passo. Toda a equipe, juntamente com a coordenadora e os estagiários, participava com idéias, críticas e sugestões.

A coordenação dos encontros ficava sob minha responsabilidade. Para cada um deles, eu elaborava, anteriormente, o planejamento por escrito, contendo objetivos e atividades. O mesmo era apresentado e discutido, com os estagiários, na supervisão²⁰ semanal que antecedia cada encontro.

Por sua vez, os estagiários, ao acompanharem integralmente cada encontro, tinham como função colaborar nos debates, observar e fazer anotações para posterior elaboração do relatório. Após cada encontro, deviam apresentá-lo na supervisão semanal,

²⁰ O tempo para a *supervisão semanal* dos estagiários era de duas horas semanais, para cada dupla, e estava inserido em seu horário letivo.

dada por mim. Ao término do ano letivo, tinham, como tarefa acadêmica, a elaboração de um relatório final²¹ de acordo com as normas acadêmico-científicas, no qual os relatórios semanais eram inseridos como anexo.

Em vários pontos desta Tese, apresento descrições sobre a performance dos integrantes do Mutirão, acompanhadas, muitas vezes, de avaliações sobre seu desempenho, como também, sobre o próprio evento. No entanto, é oportuno elucidar que essas avaliações, pautadas em dados, à primeira vista, subjetivos, foram “construídas” em conjunto com os estagiários, no momento da supervisão. Essa “construção” se deu da seguinte forma: ao trazer o relatório semanal, o mesmo era lido em voz alta e discutido por mim e pelos estagiários. Neste momento, os estagiários faziam anotações dos pontos que deveriam ser corrigidos, alterados e/ou complementados, e, posteriormente, traziam o relatório reformulado, quando necessário.

Durante o primeiro semestre, foram realizados seis encontros; no segundo semestre, mais nove, totalizando 15 encontros, sendo que as férias de julho puderam ser usufruídas pelos professores.

Antes de iniciar a explanação sobre cada um dos encontros, é útil descrever como foi desenvolvido o Encontro Geral.

“Encontro Geral” do dia 2 de abril:

Foram convidados, para este encontro, os 55 professores que participaram do Grupo de Estudos no ano de 1997. Tendo em vista que era um novo ano escolar e muitos, provavelmente, teriam tido um rearranjo em seu horário de aulas, foram realizados dois encontros: um de manhã e um à tarde. Ambos tiveram a duração de 3hs, e seguiram o mesmo planejamento. Para esta convocação, foi aberta a possibilidade de cada professor poder comparecer no período de sua disponibilidade de horário.

²¹ Os relatórios finais dos Mutirões, consultados nesta Tese, são: Garcez e Silveira (1998) e Peres e Moscão (1998).

Compareceram sete no período da manhã e 10 no período da tarde. Ao todo, portanto, vieram 17 professores, sendo que vários outros telefonaram justificando a ausência.

Este Encontro Geral já havia sido previsto e combinado no encerramento do Grupo de Estudos de 97, com objetivo de reintegrar e incentivar os professores a desenvolver trabalhos de Educação Sexual *formal*, em suas escolas. Mais um objetivo foi incluído: o de identificar interessados em participar do Mutirão Orientador de 1998, uma vez que naquele encerramento, a grande maioria manifestou interesse em que os Grupos de Estudos continuassem por mais um ano.

Após uma pequena abertura do Encontro, foi realizada uma **mesa-redonda** com a participação de duas professoras que integraram o 1º Grupo de Estudos de Educação Sexual, ocorrido no segundo semestre de 1995 e no primeiro de 1996. Relataram suas experiências como educadoras sexuais, seus êxitos e as dificuldades enfrentadas, tais como: medo de represália dos pais e resistência ou descaso (demonstrados, por exemplo, através de piadinhas) por parte dos colegas (professores). Cumpre informar que as mesmas receberam de minha parte, uma supervisão mensal e exclusiva (para ambas em conjunto) no ano de 1997, porque decidiram elaborar um projeto e solicitaram minha orientação.

Desta forma, procurou-se criar um espaço no qual professoras convidadas falam de sua experiência para outros professores. Creio que assim se viabiliza uma experiência rica, pois está sendo valorizado o próprio corpo docente, que tem chance de mostrar o que sabe e do que é capaz. Andaló (1995), em seu livro “Fala professora”, que é fruto de sua tese de Doutorado, faz uma crítica aos trabalhos de formação continuada, pelo fato de serem colocados, sempre, em mãos de especialistas, de professores universitários, ao invés de dar espaços para educadores experientes ensinarem seus iguais.

A mesa-redonda e o debate posterior foram bastante dinâmicos e proveitosos. Os estagiários e professores presentes os avaliaram de forma positiva, o que permite considerar que os objetivos foram atingidos. Os 17 professores presentes manifestaram interesse em participar do M.O. Porém, destes, apenas oito passaram efetivamente a integrá-lo, juntamente com outros sete que não puderam comparecer neste dia.

Ao final do encontro, ficou marcada a data do 1º encontro do Mutirão Orientador.

Apresentação de cada um dos encontros do Mutirão Orientador

O início efetivo do Mutirão deu-se quase no final do mês de abril, tendo em vista que os estagiários²² precisavam de um período de preparo teórico sobre Educação Sexual, nos três meses iniciais do semestre letivo.

Agora, passarei a descrever cada um dos encontros, por entender que é importante o conhecimento do processo em sua íntegra, pois, na pesquisa qualitativa, “A preocupação com o processo é muito maior do que o produto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

a) Primeiro Encontro – 23 de abril

No primeiro dia do Mutirão, compareceram dez professoras. Além destas, mais uma professora e um professor estiveram presentes, mas desistiram de continuar participando.

Foi proposto que, em sub-grupos de três, discutissem a respeito dos “princípios fundamentais, ou pontos básicos, da Educação Sexual” que cada um considerava ter apreendido no Grupo de Estudos de 97. A seguir, em pequenos cartazes, apresentaram, para toda a equipe, os pontos básicos identificados. Houve debates, com concomitante revisão desses conteúdos.

Considero que foi válida a forma proposta de retomada dos conteúdos, pois houve participação ativa de cada professor. Acredito que tenha sido mais produtivo do que uma aula expositiva de recapitulação.

Ainda assim, uma revisão mais ampla necessitava ser realizada nos próximos encontros do M.O.. Para isso, foi entregue a cada professor um **Roteiro de Estudos** [Anexo E], contendo 17 questões, para fazerem em casa e entregarem por escrito. As questões foram lidas em voz alta e fui apontando quais os textos trabalhados no Grupo de Estudos de 97 auxiliariam a responder a cada uma delas. A equipe pediu que ficasse

²² Os estagiários do ano de 1998 não eram os mesmos que participaram em 1997, uma vez que eu trabalhava com quintanistas do curso de Psicologia.

combinado de responderem até a questão número 10, uma vez que consideraram extenso o roteiro.

O exercício de responder ao roteiro tinha a intenção de levar os professores a uma revisão mais sistemática e acompanhada de escrita. A formação continuada não pode permitir que o professor seja apenas ouvinte, mas deve propiciar-lhe a oportunidade de ler, reler e escrever. A escrita ajuda a organizar as idéias, os conhecimentos e, também, a fixá-los.

O próprio Paulo Freire (1992), em entrevista à Revista Teoria e Debate, afirmou que: “Dizer as coisas de novo é tão importante quanto escrever coisas não ditas” (p.1) Comentou isto, após informar que estava se dedicando à escrita de um longo texto que pretendia ser uma retomada da “Pedagogia do Oprimido”; considerava uma tentativa de “redizê-la” .

“Repensar, reescrever sobre o já escrito e refletido é tão importante quanto escrever coisas ainda não ditas”. (p.1) Assim os entrevistadores reelaboraram a frase de Paulo Freire, citada acima. Também John Dewey (1959), o grande estudioso do pensamento, afirmava que “uma pessoa que pensa, repensa” (p.51).

O primeiro encontro serviu para restabelecer os ânimos dos professores, para rever alguns princípios teóricos básicos e para motivá-los a efetivar releituras de textos lidos no Grupo de Estudos.

Após o intervalo, adentramos ao 2º momento do encontro, que, conforme foi esclarecido, era o momento da *supervisão*, ou seja: da apresentação e discussão das propostas de projetos de Educação Sexual que cada professor pretendia desenvolver. Como coordenadora, propus que se dividissem em grupos de três, sendo que cada um desses pequenos grupos teria a discussão liderada por um estagiário.

Entretanto, a equipe (conjunto dos professores que integram o Mutirão) solicitou que este trabalho fosse feito no grupo como um todo, em conjunto, para que todos pudessem acompanhar as várias propostas de trabalhos estabelecidas. Desta forma, essa ficou como estratégia definitiva a ser usada nos próximos encontros, para se discutir a parte prática.

Aqui fica ilustrado um dos pontos importantes da formação continuada, do qual fala Nóvoa (1997, p.30): “Os professores tem de ser protagonistas activos (sic) nas

diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Nesse dia, apenas cinco professoras (45%) chegaram com propostas concretas de trabalho e com turmas de alunos já definidas. Abriu-se espaço, então, para apresentação e discussões de cada uma das cinco propostas.

b) Segundo Encontro - 07 de maio

O 1º momento deste encontro pautou-se, sobremaneira, na primeira questão do Roteiro de Estudos, a qual solicitava uma explanação sobre os dois tipos de Educação Sexual: a *formal* e a *informal*. Constatou-se que ainda pairavam dúvidas sobre esses conceitos.

Foi muito funcional ter investido tempo para discussão em torno da Educação Sexual *informal*. Recordei vários exemplos e a equipe toda participou, ativamente. Uma professora disse ao final: “eu não sabia que a *informal* era tão importante!”, ao que todos responderam que também pensavam desta forma.

A diferenciação entre *formal* e *informal* foi, possivelmente, muito bem trabalhada no Grupo de Estudos de 97. Assim, surpreendi-me, e os estagiários também, com o fato de a maioria não haver fixado estes conhecimentos básicos.

Assim sendo, trabalhar a partir do Roteiro de Estudos, para proceder a uma revisão geral, propiciou verificar que alguns conteúdos básicos, vistos no ano anterior, foram esquecidos, ou talvez, não foram suficientemente apreendidos, pelos professores presentes.

Isto faz pensar no seguinte: assim como é preciso ensinar, repetidas vezes, os conteúdos de sexualidade às crianças e aos adolescentes para haver bom aprendizado e fixação – conforme propõem Jorgensen e Alexander (1983) – também com os professores, penso que é necessário haver semelhante precaução, quando estes estão no lugar de aprendizes, cuidando, entretanto, para não cair na supervalorização da aquisição de conhecimentos.

Em dado momento das discussões, alguns professores relataram que vários sentimentos como raiva, vergonha, nojo, repulsa... são expressos pelos alunos, nas aulas de Educação Sexual. No entanto, disseram que a tendência deles, enquanto educadores, é

reprovar esses sentimentos e reprimir sua expressão. Embora não estivesse previsto, abriu-se espaço para trabalhar isto, falando sobre a importância da expressão de sentimentos negativos e a necessidade de reconhecer e aceitar a verbalização dos mesmos. Igualmente, foi trabalhado sobre a importância da manifestação de sentimentos positivos, como amor, alegria, admiração etc.

Foi muito proveitosa esta discussão. Depois, passamos ao 2º momento: a *supervisão* dos trabalhos de Educação Sexual que os professores vinham desenvolvendo, bem como a supervisão das tentativas de elaboração de propostas pelos que ainda não haviam começado o trabalho.

c) Terceiro Encontro - 21 de maio

Foram discutidas mais algumas questões do Roteiro. Duas professoras comentaram que acharam muito proveitoso terem aprendido sobre a expressão de sentimentos, no encontro anterior. Relataram exemplos de aplicação deste aprendizado com seus alunos, durante a semana que transcorreu.

Quanto ao tempo que cada professor usaria para expor seu trabalho no encontro, ficou estabelecido que seria de 15 minutos, para que todos pudessem ter oportunidade. Um dos professores ficava encarregado de cronometrar.

É útil deixar registrado que, tanto eu como os estagiários, esperávamos discutir o Roteiro de Estudos (Anexo E), no máximo, até o 3º encontro. No entanto, até o 6º, foram trabalhadas apenas seis, das 17 questões. É que cada uma delas dava margem, não somente para os professores relembrem o conteúdo, mas, principalmente, para participarem relatando experiências vividas no dia a dia profissional. Também, um outro fator que interferiu foi que os posicionamentos originados da discussão das questões do Roteiro de Estudos, muitas vezes, requeriam que a coordenadora adentrasse em certos conteúdos complementares e novos para o grupo.

d) Quarto Encontro - 04 de junho

Comecei o encontro propondo uma discussão e dramatização em torno da questão do Viagra, uma vez que era, naquela semana, a notícia do momento na mídia. Trabalhou-se em torno de possíveis alternativas para se lidar com perguntas feitas por alunos de 4ª série, bem como de outras séries. Foi produtiva e interessante a discussão.

Considero bom não ter iniciado pela retomada do Roteiro de Estudos, para não cair na rotina. E de fato, serviu para modificar a seqüência dos passos desenvolvidos nos encontros anteriores.

Quando se deu início à questão 5 do Roteiro de Estudos: “O que você tem a dizer a respeito de convidar profissionais para ministrar palestras para alunos?”, houve uma discussão substancialmente rica e demorada, na qual algumas professoras fizeram referência à experiências pessoais em sua escola, com relação a chamar profissionais para ministrar palestras sobre questões ligadas à sexualidade. Foram feitas colocações a favor e contra.

É necessário dizer, que nos Grupos de Estudo de 97, tanto eu, quanto os estagiários, batalhamos para tentar erradicar a postura, geralmente adotada nas escolas, de chamar profissionais para fazerem palestras. Defendíamos sim, que os próprios professores da escola assumissem a tarefa e apontávamos séries de pontos negativos na atuação de palestrante, especialmente, no Ensino Fundamental.

O que foi mais interessante é que as professoras assumiram, neste encontro, um posicionamento próprio, levando em consideração suas vivências e apresentando pontos de vista diferentes do aprendido no Grupo de Estudos de 97 e, portanto, do modo de ver da coordenadora.

Considerando que a discussão em torno da questão “palestra” foi muito rica e serviu para sinalizar o crescimento dos elementos que integram o Mutirão, decidi, posteriormente, elaborar o texto: “Reflexões emergidas no 4º encontro do M.O.” [Anexo F]. O propósito era de registrar as várias idéias surgidas durante a discussão e, ao mesmo tempo, refletir sobre o crescimento da equipe. Vários outros pontos, além do assunto “palestra”, foram trabalhados, porque emergiram no fluxo das discussões e mereceram ser registrados, também, no texto.

Neste encontro, propus diminuir o tempo do 1º momento (parte teórica) de cada encontro do M. O., para aumentar o tempo da supervisão. Aprovando tal idéia, assim

posicionaram-se os estagiários, no relatório: “Segundo nossa percepção, através da supervisão [dos programas desenvolvidos], discussões ricas podem emergir, como já vem ocorrendo” (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.59).

e) Quinto Encontro - 18 de junho

Neste encontro, uma cópia do texto: “Reflexões emergidas no 4º encontro do M.O.” [Anexo F] foi entregue para cada elemento. Procedeu-se à leitura em voz alta, a qual ia sendo interrompida sempre que necessário, para complementações, discussões etc.

A leitura do texto transcorreu de forma muito produtiva. A equipe manifestou contentamento em relação ao mesmo e pareceu fortalecer-se, ainda mais, a partir dele. Foi útil retomar, através do texto escrito, as idéias que o grupo “construiu” no debate. Creio que isto ajudou no amadurecimento e na fixação das idéias.

Considero que aqui também se aplica a idéia de Paulo Freire, já destacada, anteriormente, neste capítulo, de que rever e reafirmar as idéias já ditas e pensadas é tão produtor quanto pensá-las ou escrevê-las pela primeira vez.

A seguir, foram distribuídos outros textos que não haviam sido vistos ainda por eles, a fim de serem lidos para o próximo encontro. Até o presente momento, eram leituras que tinham sido utilizadas durante o Grupo de Estudos de 97 e já era preciso dar textos novos.

Neste dia, não houve tempo, portanto, para dar prosseguimento às discussões do roteiro.

f) Sexto Encontro - 02 de julho

Inicialmente, dirigi um exercício de reflexão sobre a letra da música: “Café com leite”, de Martinho da Vila. O objetivo consistiu em sensibilizar os professores para repensar sua visão da sexualidade, a partir do significado da relação sexual.

Para complementar a reflexão, juntamente com o letra da música, foi retomado o conceito de sexo (já conhecido dos participantes), de Machado (1995, p.64): “Sexo é um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento

muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si”.

Esse exercício teve bons resultados e um envolvimento emocional positivo de cada participante; todos afirmaram haver achado muito significativa a experiência.

O uso de dinâmica dessa natureza encontra respaldo na seguinte afirmação de Souza (1991):

Qualquer trabalho em Educação Sexual deve começar pelo desagravo do tema e pela sensibilização dos educadores para a reconexão com sua própria sensibilidade e sexualidade. Se não quisermos ser apenas reprodutores de um saber institucionalizado sobre o sexo e a sexualidade e, portanto, novos agentes de repressão, temos de nos lançar numa aventura emocional mais profunda, que ultrapasse o processo de aprendizado intelectual (p.127).

Após a dinâmica, falei sobre o fato de não ter sido possível terminar, neste semestre, num espaço de seis encontros, a discussão das 17 questões do Roteiro de Estudos. Esclareci que, embora pensasse que daria conta de discuti-lo em dois encontros, considerava válido o fato de que o mesmo não tenha sido concluído, porque oportunizou muitos debates e reflexões significativas e que, para o crescimento do grupo, é isso que importa. Completei dizendo que o mesmo deverá ser retomado e fechado no início do segundo semestre.

A seguir, esclareci sobre as orientações individuais que iriam acontecer a partir do segundo semestre, nas quais cada professor ou dupla de professores poderia receber supervisão individual com uma dupla de estagiários, para planejar suas aulas. Como aprovaram a idéia, algumas orientações ficaram definidas para acontecerem já no final das férias de julho.

Em seqüência, foi entregue um pequeno texto sobre “Mecanismos de defesa”²³, organizado por mim, enquanto coordenadora, uma vez que esta questão surgiu várias vezes nas discussões, sendo então necessário trabalhar este assunto. Um dos estagiários fez a leitura em voz alta e todos a acompanharam em seu próprio texto. Tanto eu, quanto os estagiários complementávamos com outros exemplos, além dos já incluídos no texto. Em seguida, foi entregue um instrumento de auto-avaliação [Anexo G] para que os professores pudessem opinar sobre o que significou para eles o primeiro semestre do Mutirão e sobre como foi o seu desempenho.

²³ Mecanismos de Defesa referem-se aos “[...] diversos tipos de processos psíquicos, cuja finalidade consiste em afastar um evento gerador de angústia da percepção consciente. Os Mecanismos de Defesa são funções do Ego e, por definição, inconscientes” (Rappaport, et al., 1981, p.29)

Novamente, os professores foram incentivados para a leitura. Marquei leitura para as férias de julho, sendo um dos materiais apontados o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trata da Educação Sexual.

Fazendo uma análise global do que significou o trabalho no primeiro semestre, posso dizer que, a cada novo encontro que se sucedia, ia se fortalecendo, tanto para mim, quanto para os estagiários, a convicção de que foi válido dar seqüência aos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos de 97 e estar com os professores que optaram por investir mais em sua formação continuada.

O empenho em fazer uma revisão dos conhecimentos teóricos vistos no Grupo de Estudos foi funcional, como já foi enfatizado, pois oportunizou a fixação e o aprofundamento dos mesmos.

O fato de se ter trabalhado a partir de um Roteiro de Estudos levou os próprios professores a participar do processo de “construção dessa revisão” e mostrou que:

- a maioria esqueceu ou não aprendeu de forma significativa os conteúdos básicos;
- a retomada dos conteúdos é fundamental para o processo da formação continuada.

Mostrou, ainda, que alguns professores:

- não leram, na ocasião do Grupo de Estudos de 97, todos os textos dados ou leram, talvez, de forma superficial;
- têm dificuldade de expressar-se por escrito;
- enfrentam dificuldades em cumprir sistematicamente uma tarefa, como a de responder por escrito um roteiro e entregar.

Possivelmente, fatores como a sobrecarga de trabalho e/ou a falta de treino na escrita – quiçá na leitura, também – tenham interferido. Num dos encontros do M.O., disse uma professora: *“É difícil escrever; é mais fácil falar!”* Apesar das dificuldades, sabe-se que o exercício da escrita ajuda a assimilar mais eficazmente o que se estuda.

Acredito que se ganhou mais com a releitura dos textos, que foi exigida para responder ao Roteiro de Estudos, do que se tivessem sido introduzidos textos novos, desde o início. Uma das professoras comentou: *“Durante o Grupo de Estudos, lia os textos de forma corrida, como uma obrigação e agora os leio com mais prazer”*. Outra, que já

estava desenvolvendo seu trabalho junto aos alunos, completou: “antes eu lia para o curso e agora leio para mim mesma”.

No que diz respeito ao desempenho dos professores quanto ao desenvolvimento de um programa junto a alunos, até o final do primeiro semestre, a equipe manteve-se no seguinte panorama: dos 11 integrantes, apenas 6 trabalharam efetivamente num programa estruturado.

A atuação como educador sexual não é tão simples como possa parecer e não basta ter recebido um “treinamento” prévio e, nem mesmo, estar num grupo de “assessoria”, em que se pode contar com supervisão e apoio.

Viu-se que, no momento em que se tenta dar início a uma prática, vários fatores dificultadores entram em jogo e, a maioria, ao que parece, de caráter emocional. Inclusive, mesmo quando a dificuldade parece ser apenas técnica, ou seja, quando parece estar na escolha de estratégias de ensino. Por outro lado, mesmo os que conseguiram vencer os temores iniciais e começar seu trabalho foram encontrando dificuldades pelo caminho, às quais poderiam constituir-se em barreiras, caso não estivessem num processo de supervisão.

O trabalho neste primeiro semestre mostrou que o **medo da reação dos pais** – discutido, por diversas vezes, no Grupo de Estudos de 97 – parece ser um fator emocional forte, que não se vence apenas a partir das reflexões em grupo e do empenho da coordenadora e dos estagiários em tentar ajudar na superação do mesmo. Na verdade, por mais que se fale sobre este medo, por mais que se tente convencer os professores a não se deixarem dominar por ele, este continua vivo, possivelmente, levando-os a desistir de colocar em prática um projeto.

Ter um espaço, um grupo, onde se possa falar sobre os sentimentos vivenciados parece ser fundamental para poder reconhecê-los, admiti-los e, enfim, pensar sobre eles, ao invés de negá-los. Este processo aumenta a possibilidade de superá-los.

Pelos depoimentos e pelos exemplos relatados, parecia que, de forma geral, todos os integrantes estavam crescendo no sentido de aprender a trabalhar a Educação Sexual *informal*. No primeiro semestre ficou claro, também, que a falta de habilidade em *saber ouvir* os alunos é outro entrave para o bom andamento do trabalho.

Foi curiosa a dificuldade vivenciada por duas professoras na aula introdutória de levantamento de temas de interesses junto a alunos de 12 a 16 anos. Ambas, acostumadas à atitude de “responder automaticamente”, quando o aluno faz perguntas, ao invés de coordenarem o levantamento de temas e dúvidas, perderam-se na tentativa de ir fazendo os esclarecimentos (o que não era o momento). Com isso, ficaram ansiosas, não conseguindo, evidentemente, responder a todas as questões e nem atingir o objetivo da atividade inicial proposta, que era levantar temas de interesse.

É possível, também, que o não domínio dos conteúdos específicos de sexualidade tenha, em muitos casos, atuado como barreira. Como a maioria não é formada em Biologia, é preciso ir adquirindo os conteúdos aos poucos, passo a passo, na medida em que se vai preparando cada nova aula.

g) Sétimo encontro – 06 de agosto

Por ser uma “retomada” após um período de 30 dias de férias, iniciei com uma dinâmica de grupo [Anexo H], para sensibilizar a equipe de professores e trabalhar seus sentimentos.

A seguir, foi trabalhada a pergunta 13 do Roteiro: “Quanto à questão da iniciação sexual do adolescente, qual pode ser o papel do educador?”.

Como discuto num texto recém-elaborado, acredito que

A iniciação sexual do adolescente pode ser considerada uma questão nuclear dentre todas as demais questões ligadas à sexualidade e à Educação Sexual. Nuclear, porque para ela vão culminar, diretamente, os produtos do aprendizado (ou da ausência deste), assim como os produtos da vivência pessoal do educando. Por sua vez, ela – a iniciação sexual – enquanto experiência positiva ou negativa, irá retroalimentar o aprendizado, as significações e a vivência no âmbito da sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2000b, p.2)

Assim sendo, defendo que os educadores precisam adotar medidas concretas a fim de contribuir, de maneira efetiva, para que os adolescentes possam viver uma iniciação sexual feliz e responsável. Além dos espaços que devem ser criados para que os

alunos possam expressar sentimentos e conversar entre si, em várias oportunidades, sobre todas as questões ligadas à sexualidade, o educador deve²⁴:

- favorecer que os educandos cheguem à **descoberta**, por si próprios, nas discussões com seus pares, que iniciar-se precocemente é correr riscos. (Claro que não se pode estipular uma idade padrão; porém, acredito que a maioria dos pais e educadores consideraria prematuro o ato sexual antes dos 15 anos). Favorecer que cheguem à descoberta é muito diferente de aconselhar, ou de dizer o que é certo ou errado;
- ajudar os adolescentes a compreenderem que a repressão sexual não está só naquilo que diz não, mas também naquilo que diz sim, conforme Foucault (1988) tão sabiamente nos ensinou; isto significa ajudá-los a compreender que a repressão também está presente na forte instigação ao sexo feita pela sociedade;
- ajudar os adolescentes a entenderem que muito antes de se preocuparem em fazer sexo, devem investir em **aprender a expressar-se sexualmente**, desenvolvendo **atitudes afetivo-eróticas**;
- realizar um trabalho formativo sobre o namoro;
- educar os adolescentes para o uso da anticoncepção, salientando as possibilidades de prazer. Seguindo o que diz Pesca [199-], é bom e vantajoso que se assuma a anti-concepção porque:
 - a) traz tranquilidade;
 - b) a entrega se dá por inteiro, sem ter de se preocupar com a próxima menstruação;
 - c) desenvolve a maturidade e a criatividade sexual sem riscos.

Levar o indivíduo a usar a anticoncepção porque internalizou que é bom, necessário e vantajoso tem a ver com autonomia, enquanto que levar ao mesmo comportamento com medo, simplesmente, das conseqüências, tem a ver com heteronomia. Isto ilustra o quanto as questões ligadas à sexualidade são um caminho fecundo para o desenvolvimento da autonomia moral dos educandos, da qual fala Piaget.

²⁴ A análise que faço sobre o assunto “iniciação sexual” foi retirada do texto: Figueiró (2000b)

Este sétimo encontro foi o último no qual nos detivemos, mais especificamente, em questões do Roteiro. As quatro restantes (do nº 14 ao nº 17) foram discutidas, de maneira indireta, junto às demais questões já trabalhadas.

A necessidade que cada professor tinha de discutir sua prática de Educação Sexual era tão emergente, que a maioria dos encontros que se seguiu acabou, de forma espontânea, caminhando, exclusivamente, para a supervisão. Muitas vezes, o tempo foi insuficiente para todos conseguirem expor seu trabalho.

h) Oitavo e Nono Encontros - 20 de agosto e 03 de setembro

Só foi efetivada a supervisão dos trabalhos práticos.

i) Décimo Encontro - 17 de setembro

Antes da supervisão, iniciei apresentando uma matéria recente, trazida pela Revista ISTOÉ, a qual diz que, desde 1997, o governo americano faz ação por “abstinência sexual” e oferece verbas para as escolas que incentivarem a virgindade. O principal objetivo apontado é controlar DSTs, como também o altíssimo índice de gravidez na adolescência (VIRGINDADE..., 1998).

A equipe toda fez uma análise crítica sobre a matéria e relacionou com o que havia sido discutido no sétimo encontro, a respeito da iniciação sexual do adolescente. Penso que seja oportuno incluir alguns trechos da análise²⁵ que faço sobre as implicações desse tipo de atitude.

Diante da enxurrada de erotismo, de instigação ao sexo, o discurso do “não pode” / “só pode depois do casamento” não tem força alguma. Por que não tem força?

Não tem, primeiramente, porque as pessoas jovens, na sua grande maioria, compreendem que não há mais razão de ser uma norma desta. Já conseguem entender que é uma norma cultural, criada pelos indivíduos, que varia de cultura para cultura e que, portanto, é relativa e passível de mudança.

²⁵ Novamente, utilizo um trecho da análise contida no texto: Figueiró (2000b, p.17-18)

Também não tem força a regra do “não pode” porque, como a estimulação erótica atual é excessiva e desenfreada demais, seria o mesmo que falar para uma criança que não vai poder chupar sorvete, senão vai piorar da gripe, quando ela tem diante do seu nariz um sorvete ou uma massa ali colocados, continuamente, os quais ela não conseguiria deixar de ver, mesmo que quisesse.

Por outro lado, é preciso entender o significado do sexo na vida das pessoas. Para Machado (1995, p.64), “sexo é um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si”.

Usar o discurso do “não pode” leva a dois tipos de reações:

- a) o adolescente, ou jovem deixam de transar e isso os priva de oportunidades de encontrar-se prazerosamente com a pessoa que amam e de poder aprofundar sua intimidade;
- b) o adolescente ou jovem transam, transgredindo a norma. Se levava a sério a norma, a experiência vai ser acompanhada de angústia, culpa, arrependimentos e isso pode, muito provavelmente, contribuir para desajustes sexuais.

Se lhe dizem que “não pode”, que é pecado, que é, enfim, moralmente condenado, o adolescente ou jovem não vão prevenir-se com responsabilidade, porque prevenir-se significa estar se preparando para um ato moralmente reprovável; é assumir estar sendo uma pessoa moralmente afetada.

[...] Ao invés de se dizer o que pode e o que não pode, investimentos precisam ser feitos para que adolescentes e jovens compreendam que devem ser **sujeitos** da sua própria sexualidade, com liberdade e responsabilidade.

j) Décimo Primeiro Encontro - 01 de outubro

Inicialmente, fizemos discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois, como já comentei, os integrantes ficaram de ler, nas férias de julho, o vol. 10, que trata da Educação Sexual como “tema transversal”.

Fiz uma explanação teórica, com transparência, na qual os pontos-chaves essenciais foram analisados. Houve boa participação e logo passamos à supervisão.

l) Três Encontros Seguintes: - 22 de outubro // 05 e 19 de novembro

Foi efetivada, apenas, a supervisão.

m) Décimo Quinto Encontro - 03 de dezembro

Este último encontro foi realizado em período integral, ou seja: das 9:00 às 17:00h e teve como objetivos:

- Oportunizar que cada um refletisse sobre os pontos positivos e negativos de sua atuação como educador sexual, no decorrer do ano de 1998.
- Levar cada participante a proceder à auto-avaliação e à avaliação dos encontros.
- Efetivar um fechamento da caminhada em grupo.

As atividades se deram a partir de exercícios de dinâmicas de grupo.

Foi combinado de almoçarmos na cantina do campus universitário. Nem todos os professores puderam ficar para o almoço. Quatro compareceram o dia todo e ficaram para o almoço. Outros cinco vieram num dos períodos, de acordo com a disponibilidade de horário. (Desses, dois participaram do almoço). Dois professores não puderam comparecer.

Num dos últimos encontros, a equipe de professores, juntamente com os estagiários e a coordenadora, avaliou que seria importante organizar um evento no qual pudessem expor à comunidade sua experiência. Assim, pensou-se em uma mesa-redonda, a fim de que os professores do Mutirão pudessem expor sua experiência para profissionais, comunidade e estudantes de graduação. Como já era mês de dezembro, decidiu-se deixar para o início do próximo ano, o que aconteceu em fevereiro de 1999, durante um período noturno. Foram convidados os profissionais da Secretaria de Educação de Londrina (responsáveis pelas escolas municipais) e do Núcleo Regional de Ensino (NRE) (responsável

pelas estaduais). Compareceram representantes, apenas, da Secretaria de Educação, cuja participação foi de grande valia. Para expor na mesa-redonda, deixou-se em aberto aos interessados; ela foi composta por três professores da rede municipal e uma da estadual. Houve participação bastante significativa de alunos do curso de Psicologia e de outros cursos. A experiência foi avaliada como muito produtiva e realizadora por todos os professores do Mutirão.

No que diz respeito à supervisão do trabalho que cada professor vinha desenvolvendo junto aos alunos, a partir do primeiro semestre de 98 (portanto, a partir do sétimo encontro), como já comentei, decidimos realizar supervisão individual com os estagiários, em horário extra, para os que quisessem e pudessem comparecer.

Esta idéia, não prevista inicialmente, surgiu após o 5º encontro do M. O., por duas razões:

- a identificação de que alguns professores estavam necessitando de uma ajuda em seus planejamentos de aulas, em especial, na escolha de estratégias de ensino;
- a constatação de que o tempo de *supervisão*, no espaço do Mutirão, acabava sendo pouco para dar conta de todos os projetos.

O fato de o tempo estar sendo limitado é compreensível, porque no momento da *supervisão* era preciso um espaço para os professores falarem o que fizeram e o que pretendiam fazer na aula seguinte. Ao relatarem a aula desenvolvida, emergiam muitos elementos para serem trabalhados, tais como: resultados obtidos, pontos positivos, pontos falhos, sentimentos, percepções, dificuldades etc. E é nesta hora que entrava em ação a troca de idéias **entre os participantes**, o apoio afetivo/emocional, a empatia, a retomada de alguma vivência pessoal por alguns professores, para ajudar seu colega a entender o processo vivido. E isto tudo era imprescindível e fazia a equipe crescer, dando forças e motivação para cada um.

Vale a pena incluir um exemplo que consta do relatório dos estagiários e que ilustra essa troca e apoio entre os participantes:

Vera comentou sobre o início de seu trabalho. Na primeira aula fez um levantamento de assuntos [que os alunos gostariam de discutir]. Como alguns alunos usaram alguns termos ‘chulos’ (sic), Vera preferiu guardar as

papeletas destes no bolso, ao invés de escrever na lousa, já que não soube como lidar com a essa situação.

Esses temas estavam escritos dessa forma: ‘por que quando bate uma gulosa sente tesão? [...] O que é tchaca na butchaca? O que é bater punheta, petinha e xixica na xana?’ [...] Para Vera, o fato de eles terem usado esses termos ‘foi de sacanagem mesmo, mas não ter escrito na lousa foi errado’(sic).

[...] Beth disse que *‘muitas vezes os alunos querem ver a reação da professora. Sondam para ver o que poderão realmente falar e saber qual a reação dela’* (sic).

[...] Beth falou que quando começou a dar aulas de Educação Sexual **ocorreu o mesmo com ela**; percebeu que os alunos estavam fazendo um teste com ela. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.90, grifo meu)

Saber que também aconteceu com outra professora uma determinada manifestação de atitude dos alunos, pode servir para tranquilizar quem narra a experiência. Entre as várias discussões que se fez em torno da questão, a equipe sinalizou para a professora Vera, que necessariamente, não teria que ter escrito as frases que a constrangiam, na lousa. Sugeriu que poderia ter “aberto o jogo” – ao invés de guardar as papeletas no bolso – dizendo que algumas perguntas ela não iria escrever na lousa, porque continham termos muito vulgares, mas que, numa próxima oportunidade, iria estudar como poderia estar sanando, também, as dúvidas abordadas daquela maneira.

Caso houvesse ainda tempo, poderia fazer, com os alunos, um exercício em torno de apelidos comumente usados para os órgãos sexuais masculinos e femininos. Para isso, pode escrever pênis e vulva em duas colunas separadas e pedir aos alunos para citarem os apelidos que conhecem para ambos os termos. Deve escrever todos na lousa, por mais “pesados” que pareçam e abrir espaço pra conversarem sobre os mesmos e, especialmente, sobre os sentimentos relacionados. Depois, sem sermão e sem recriminar, conversar sobre maior adequação do uso do nome científico em determinadas situações.

Em toda minha experiência de trabalhos com professores, vários são os que fizeram uso da dinâmica dos apelidos e que obtiveram bons resultados, seja com alunos de séries iniciais, seja com pré-adolescentes ou adolescentes. Isso desmistifica a questão do apelido e parece diminuir a ansiedade e o interesse em ficar usando termos “pesados”, muitas vezes, para provocar a professora.

“Encarar os apelidos vai ajudar a ver o nome correto dos órgãos sexuais com mais naturalidade e aceitação e, principalmente, pode contribuir para ter uma imagem não repulsiva dos mesmos. É bom ensiná-los a usar os termos científicos” (FIGUEIRÓ, 1999, p.78).

Em nossa cultura, apelidos ligados a sexo e ao ato sexual são tidos como palavrões. Marlene Guirado (1997) faz uma análise a respeito da adesão de jovens, crianças e adultos, às músicas irreverentes dos Mamonas Assassinas. Segundo ela, suas letras provocam uma descompressão geral, autorizando a todos a pronunciarem palavras que, embora estejam presentes no cotidiano das pessoas, são proibidas de serem pronunciadas. “Com a licença da música, do ritmo, do som, as bocas se enchem de palavras, nem sempre completamente compreendidas, mas intuídas em seu sentido quase imediato: ‘suruba, cabelos do saco, bunda, putaria, teta, peido fedorento, fodido, pinto, bazuca anal, cu e tesão’” (p.30).

Salienta, também Guirado, que os professores, no início, mostraram-se atônitos e apavorados, mas acabaram aderindo. “[...] os ‘palavrões’ como porreta, porra, veado, suruba, em algumas aulas foram objetos de pesquisa em dicionários e congêneres. Aulas de Ciências? Português? Estudos Sociais? Não teve jeito! O negócio era trazer para o ‘círculo da cultura’!” (p.32, grifo da autora).

Também analisei a influência positiva das músicas dos Mamonas Assassinas e, entre outros pontos, sinalizei que: “Na medida em que se permite que as pessoas cantem com alegria e descontração músicas como a do ‘sabão crá crá’, isso ajuda a desfazer a idéia de sexo e das partes do corpo como suja, feia e ajuda a reconstruir uma visão alegre, bonita, descontraída” (FIGUEIRÓ, 1999, p.21).

Embora vendo a questão da linguagem por um outro ângulo, Nunes (1996a) apresenta críticas de que, enquanto a linguagem comum é acentuadamente machista e preconceituosa, a linguagem científica é fria e calculista. Complementa dizendo que “[...] na grande maioria dos textos sobre Sexualidade e Educação, limitam-se a descrever os ‘aparelhos genitais’ e a fisiologia dos órgãos sexuais, numa constituição asséptica e distante da realidade própria da maioria dos educandos” (p.249).

Diante disto, o autor propõe que pedagogos e educadores preocupem-se com a questão da linguagem sobre a sexualidade, buscando criar uma linguagem humanizada, contrapondo-se à linguagem de caráter científico. Acrescenta que “A questão da linguagem deveria ser mais amplamente discutida nos cursos institucionais de investigação e pesquisa sobre a Sexualidade e Educação, pois envolve dimensões essenciais da cultura e da expressão existencial” (NUNES, 1996a, p.250).

Concordo que a linguagem deva ser ponto de discussão e reflexão conjunta, seja em grupo de estudiosos, seja entre educandos. No entanto, penso que não haja necessidade de se criar uma nova linguagem e que também, possivelmente, se criada, correria o risco de não ser definitivamente assimilada. Acredito sim que, se bem trabalhada a visão humanizada da sexualidade, conseqüentemente, os termos científicos (assim como alguns apelidos) poderão ser pronunciados com mais naturalidade.

Vitiello (1997), em um livro que apresenta dinâmicas para trabalhos sobre a sexualidade, sugere a dinâmica da “dessensibilização pela palavra”, que consiste, justamente, em criar oportunidades para que os educandos pronunciem, em situação de grupo, as terminologias científicas e, em especial, os apelidos ligados aos órgãos sexuais, assim como todas as palavras que têm a ver com sexo. Na seqüência dessa dinâmica, deve ser dado espaço para que cada um possa refletir e falar sobre os sentimentos que as palavras mobilizaram durante exercício ou vem mobilizando em sua vida cotidiana. Este exercício pode ser funcional com educandos das várias faixas etárias, assim como com professores em situação de formação.

No decorrer dos encontros, foi constatado que aparecem vários **casos e/ou situações** específicas que acontecem à parte do programa que os professores desenvolvem e que, ao serem relatados, tornam imperiosa a colaboração da coordenadora, bem como de toda a equipe, para a reflexão sobre possíveis caminhos a adotar. Vejamos alguns exemplos.

Duas professoras ficaram em dúvida se poderiam e/ou deveriam consentir que a professora da classe de 4ª série²⁶, que se constituiu seu grupo-ação, permanecesse durante as aulas de Educação Sexual. Embora desejassem que ela não permanecesse, não sabiam decidir sozinhas o que fazer, uma vez que a diretora disse que achava importante a professora da sala estar presente. Depois de se analisar, com a participação de todos, os prós e contras de ambas as possibilidades, concluiu-se que seria melhor reivindicar que a professora não permanecesse na sala. Assim foi feito sem problemas.

Uma outra professora não sabia o que fazer quando uma garota (de 4ª série) lhe disse que não queria assistir às aulas de Educação Sexual. Como já havia conversado com a garota e não conseguiu convencê-la da importância de sua participação, recebeu orientação, no encontro do Mutirão, para dar liberdade a ela, deixando de participar,

²⁶ Neste caso, a professora da sala cedeu um horário fixo, uma vez por semana, para que as professoras desenvolvessem, com seus alunos, no horário de aula regular, um programa de Educação Sexual.

caso assim o desejasse. No encontro seguinte, percebeu-se, no entanto, que a professora estava tentando “puni-la”, ao lhe designar atividades “pesadas”, para fazer durante o tempo da aula. A professora confirmou que sua intenção (boa intenção) era de fato forçar a aluna a “querer participar” das aulas sobre sexualidade. Recebeu nova orientação para que deixasse a aluna na biblioteca lendo, a fim de que, se ela tivesse que voltar para sua aula, que fosse, de fato, porque queria. E a aluna acabou, após algumas aulas, decidindo por participar.

Também foi o caso do diretor Ezequiel, que veio, somente, ao Encontro Geral e nos dois primeiros encontros do M.O.; ficou em conflito quanto ao estabelecimento das regras do uniforme escolar. Sua preocupação era com as roupas curtas e sensuais com que as meninas iam pra aula. Ficava em dúvida quanto à imposição dos limites, não sabendo entender até onde era saudável colocá-los e até onde estaria entrando a repressão. A equipe refletiu em conjunto e o ajudou a decidir que, como diretor, poderia sim estar exigindo das alunas que deixassem as saias curtas para divertimentos e passeios.

Estes exemplos de situações peculiares, surgidas paralelamente aos programas que cada professor estava desenvolvendo, ajudaram a confirmar a importância da supervisão e, especialmente, da interação entre os professores, com a troca de experiência e o esforço conjunto na busca de soluções.

Afirmaram os estagiários:

Por muitas vezes, as sugestões de temas e estratégias para as aulas seguintes [que os professores iriam ministrar para seus alunos] partiram do próprio grupo, que aos poucos foi alcançando autonomia para buscar a resolução ou enfrentamento das dificuldades surgidas no desenrolar do planejamento e da execução do trabalho. Tudo isso propiciou troca de experiência entre os educadores, o que ajudou o grupo a crescer [...].

Durante os encontros, foi decidido montar um banco de estratégias (de ensino) para auxiliar na prática da Educação Sexual. Para isso, houve a colaboração de cada integrante, que trazia cópias da descrição da técnica utilizada em cada aula, para possibilitar a troca de estratégias e assim, montar o banco. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.20)

CAPÍTULO 3.

OS ATORES E SUA TRAJETÓRIA

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.

Jennifer Nias²⁷

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa²⁸

3.1 Apresentação dos Professores Integrantes Do Mutirão Orientador:

Agora, farei a apresentação das dez professoras e do professor integrantes do Mutirão Orientador. Inicialmente, um quadro síntese das características básicas do grupo, como um todo, será inserido. Na seqüência, cada um dos integrantes será descrito segundo suas características, como pessoa e como profissional e cada descrição será complementada com dados referentes ao desempenho do professor nos vários encontros. Ao final, serão citadas algumas falas do professor em relação à contribuição dos Grupos de Estudos e do Mutirão, para sua formação continuada e para sua prática pedagógica.

Os dados introduzidos nas apresentações (que seguem) foram obtidos de relatórios elaborados pelos estagiários (GARCEZ e SILVEIRA, 1998; PERES e MOSCÃO, 1998), e por mim supervisionados, bem como de um outro que elaborei (Figueiró, 1998c), ao final do primeiro semestre em que transcorreu o Mutirão.

As apresentações serão pautadas, também, nas entrevistas [Anexo I] que realizei, individualmente, com cada integrante, em novembro e dezembro de 1999, ou seja, após um ano da conclusão do M.O. Em função disto, as citações de idades e de tempo transcorrido têm como base o ano de 1999. A fim de preservar a identidade das professoras e do professor, pseudônimos serão usados.

²⁷ Nias (*apud* NÓVOA, 1995, p.15)

²⁸ Nóvoa (1995, p.10)

Quadro síntese do conjunto dos professores integrantes do Mutirão Orientador:

Dos 11 integrantes, 9 cursaram o Magistério como Ensino de 2º grau.

Quanto à graduação: 6 cursaram Pedagogia; 2, Ciências e Biologia e 1, Educação Física. Uma professora estava cursando o penúltimo ano de Ciências Sociais, durante o ano do Mutirão e, apenas uma professora não era graduada, nem havia iniciado algum curso de graduação.

A idade dos docentes variava de 29 a 54 anos, assim distribuídos:

- 7 professoras e 1 professor (70%) estavam incluídos na faixa etária de 34 a 49 anos de idade;
- 2 professoras tinham 29 anos;
- 1 professora tinha 54 anos.

Do conjunto, 9 (81%) eram casados e 2 professoras eram solteiras.

Quanto à atuação na escola, tem-se a seguinte distribuição:

- 4 professoras lecionavam de 1ª a 4ª série;
- 2 atuavam como supervisoras de ensino de 1ª a 4ª série;
- 3 lecionavam para o Ensino Fundamental;
- 1 atuava como orientadora educacional do Ensino Fundamental.

As duas (17%) supervisoras de ensino estavam recém-aposentadas no ano do Mutirão. Duas (17%) outras integrantes tinham em torno de 20 anos de experiência e sete (65%) tinham de 4 a 10 anos de experiência em escola.

Em relação ao desempenho no Mutirão, três professoras não conseguiram cumprir, satisfatoriamente, a exigência feita pelo mesmo, que consistia em desenvolver um trabalho formal e sistemático de Educação Sexual junto a um grupo de alunos.

A PROFESSORA CECÍLIA

Professora Cecília, 38 anos, é meiga e simples quanto à maneira de ser. Muito participativa nas discussões do Mutirão. Casada, mãe de quatro filhos, cujas idades eram: 5, 7, 10 e 14 anos.

Lecionava há dez anos, sendo os cinco primeiros em pré-escola (atual Educação Infantil) particular. Formada apenas no Magistério, em 1990, atuava de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, numa única Escola Estadual, na qual estava há cinco anos. Na época, lecionava para a 2ª série, no período da tarde e para a 4ª série, no período da manhã. Nesta última série, a atividade ia apenas das 8:00 às 10:00, pois eram aulas de reforço. Sua carga horária era de 30 horas, sendo 20 horas no período da tarde e 10 no da manhã.

Foi a primeira professora da equipe a iniciar o trabalho de Educação Sexual, conforme a exigência feita para participar do Mutirão Orientador.

No Encontro Geral do dia 02 de abril de 1998, foi, também, a primeira a pronunciar-se para falar sobre intenções de trabalho. Relatou que já estava trabalhando com um grupo de 22 alunos da 6ª série de sua escola, cuja idade variava entre 12 e 13 anos e que havia, inclusive, realizado um primeiro encontro. Ela mesma tomou a iniciativa de levar a proposta para o diretor, que aceitou de imediato e lhe indicou uma turma de 6ª série porque, segundo ele, apresentava “problemas”: falavam muito de sexo e tesão e tinham vocabulário vulgar. O trabalho era feito fora do horário de aula dos alunos, no período da tarde, com 50 minutos de duração, uma vez por semana e a participação era opcional.

Cecília começou este trabalho sem mesmo ter conhecimento, ainda, que poderia contar com o apoio do M.O. Era independente no planejamento das atividades, não requisitando para isto, ajuda do Mutirão.

No ano de 98 – ano do M. O. – seu marido passou por graves problemas de saúde, tendo sido hospitalizado. Devido a isto, faltou no 2º, 5º e 8º encontros. No decorrer do primeiro semestre, seu grupo de alunos voluntários reduziu-se de 22 para 11 e ela reconheceu que o fator responsável podia ter sido a sua motivação que decaiu, certamente, devido ao problema de saúde de seu esposo, que em função da doença, precisou parar de trabalhar, não havendo perspectiva de que pudesse voltar a fazê-lo.

Cecília afirmou no 1º encontro do M.O., que sentia-se insegura por não saber o que os alunos poderiam lhe perguntar. Tinha medo de não conseguir responder exatamente o que o aluno queria saber. Apesar disto, já havia trabalhado duas semanas com eles. Portanto, já havia dado conta de dois temas: o aparelho reprodutor e a masturbação.

Nas aulas de Educação Sexual, conseguia despertar interesse, o que era demonstrado, principalmente, pelo número satisfatório de perguntas que faziam e pela qualidade da participação, que segundo ela, era ótima. Sua independência e segurança quanto

ao planejamento das atividades estiveram presentes ao longo de todos os encontros. Participava, dando várias sugestões aos colegas.

Desde que ingressou no Grupo de Estudos da UEL, vem sendo chamada a intervir, em sua escola, quando algum “problema” relativo à manifestação da sexualidade dos alunos ocorre.

Ao final do primeiro semestre letivo de 1998, encerrou o trabalho com os alunos de 6ª série, ciente de que poderia ter feito mais e, triste, por não ter feito da melhor forma. Inclusive, a última aula programada não ocorreu, pois não conseguiu reunir os alunos. Segundo ela, um dos fatores dificultadores foi o fato de ser em horário extra aula, em seguida à aula de Educação Física, que também era de caráter extra-horário normal.

Desse seu trabalho, porém, Cecília pôde ter um retorno sobre a extensão dos possíveis efeitos da Educação Sexual junto aos educandos. Segundo ela própria narrou para a equipe do Mutirão,

[...] a mãe de um aluno, de 12 anos aproximadamente, a procurou para contar-lhe que seu filho tinha consulta marcada, para o dia em que uma das aulas de Educação Sexual deveria acontecer, mas ele lhe falou que só iria ao médico, se tivesse garantia de não perder a aula da professora Cecília. Depois, disse para sua mãe: “Sabe por que eu não quero perder a aula de Educação Sexual, mãe? É que nessa aula, a professora me ensina coisas muito importantes. Meus amigos estavam me pressionando para eu fazer sexo, só que eu ainda não queria. E essa professora me ensinou que o corpo é meu, que eu tenho muito que aprender antes, e que eu que decidirei quando quero transar, que ninguém manda em mim”. (FIGUEIRÓ, 1998c, p.31)

Quando teve início o segundo semestre letivo de 98 – 7º encontro do M.O., portanto – ela comentou, tristemente, sobre o não encerramento do curso que vinha dando para a 6ª série, tendo ficado dois temas preparados sem serem abordados. No 8º encontro, não compareceu devido à doença do marido. Quando veio ao Mutirão seguinte, apresentou à equipe um projeto que elaborou para desenvolver junto à 4ª série, na escola onde atua. E neste mesmo dia, já narrou quatro aulas dadas. A direção de sua escola lhe cedeu um horário semanal, dentro do horário regular da turma. Desenvolveu o trabalho com bastante facilidade, independência, êxito e satisfação.

Logo em seguida, foi lhe designada, ainda pela direção, mais uma turma de 4ª série. Aceitou, mas enfrentou grandes dificuldades, pois várias alunas eram de religião protestante e muito conservadoras. Nos encontros seguintes, comentou sobre os problemas enfrentados, especialmente, a resistência oferecida por algumas alunas. Cecília agiu com

competência e soube impor sua autoridade, sem desrespeitá-las. No 14º encontro, narrou o problema que teve com uma das mães dessas alunas, que foi queixar-se ao diretor. Este, na ocasião, mandou chamá-la e ela conseguiu, também, contornar a situação. Disse ter se fortalecido ao perceber que o diretor estava do seu lado.

No ano de 1998, ano do Mutirão, lecionava apenas no período da tarde. Assim sendo, quando trabalhou no primeiro semestre com a 6ª série e, no segundo semestre com as duas 4ª séries, usou o seu tempo de hora-atividade (que é o tempo em que os alunos estão em aula de Educação Física e de Educação Artística) para desenvolver, no período da tarde também, as aulas de Educação Sexual.

Chama atenção o fato de Cecília ter desenvolvido o primeiro programa com alunos de 6ª série, uma vez que sua área de atuação restringe-se da 1ª à 4ª série. Assim, ela parece mostrar abertura a desafios.

Um resumo sobre seu desempenho no Mutirão é encontrado no seguinte trecho do relatório dos estagiários:

Cecília, durante o ano, obteve um rendimento muito bom, mas teve um problema familiar (com o marido) que acabou por comprometer seu trabalho, no final do primeiro semestre. Durante o ano trabalhou com três turmas. Foi uma das educadoras mais independentes que participaram este ano do Mutirão. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.18)

Quando pedido, na entrevista realizada ao final de 1999, para fazer uma avaliação sobre a contribuição do Grupo de Estudos e o do Mutirão, Cecília respondeu:

Não sei se é pela vontade, pelo interesse que eu sempre tive pelo tema. Eu acho que foi maravilhoso!²⁹ Então, sabe assim aquelas crianças gulosas? Não queria perder nada. Até anotações de algumas coisas assim que a Sara e o Fernando [estagiários] falavam, algum comentário, eu sempre anotei tudo, tudo! Então eu acho assim mesmo: o Grupo De Estudos e o Mutirão foram muito especiais pra mim!

Quando fui até sua escola na ocasião em que tinha que entrevistá-la, ela levou-me até a sala do diretor, para que nos conhecêssemos. Foi interessante ver o quanto ele mostrou-se muito contente com a atuação de Cecília. Teceu vários elogios ao grande empenho dela na área da Educação Sexual.

É de causar admiração o desempenho dela, uma vez que não tem graduação e é formada apenas no curso de Magistério. Por isso, e por ter sido quem primeiro iniciou os trabalhos de Educação Sexual com os alunos, na fase do Mutirão, lembrarei dela

²⁹ O uso de sublinhado serve para indicar que a entrevistada pronunciou a(s) palavra(s) com ênfase.

como “a professora pioneira do Mutirão” e, para facilitar aos leitores, será esse o referencial que usarei quando a ela me reportar, na seqüência da Tese. Ofereço à Cecília, em nome de todos os educadores seriamente comprometidos, a homenagem:

“Hay hombres que luchan un dia
 Y son buenos
 Hay otros que luchan un año
 Y son mejores
 Hay quienes luchan muchos años
 Y son ben mejores
 Pero hay quienes luchan por toda la vida
 Esos son los imprescindibles”.

Bertold Brecht

A PROFESSORA CLAUDETE

Professora Claudete, 34 anos, lecionava há dez anos. Dinâmica com uma maneira de falar firme e forte, demonstrava determinação e convicção naquilo que desejava alcançar. Casada e muito mãezona, sempre que possível, comentava sobre o filho único de 5 anos.

Sempre alegre, brincalhona e bastante risonha, no último encontro do Grupo de Estudos de 97, levou um bolo com “velas” que, na verdade, eram lápis que continham, na ponta superior (como se fosse a chama de uma vela), um pênis de borracha, de 3 cm de comprimento. Cada integrante ganhou um lápis. Foi muito divertido. Ela contou ao grupo, na ocasião, como foi custosa e interessante a experiência de ter ido ao *sex shop*, pela primeira vez, para tentar comprar uma lembrancinha. Disse que além desta intenção, havia estipulado, como um desafio para si própria, uma visita a um local como este. Quando a coordenadora perguntou se foi sozinha ou acompanhada, respondeu: “*Eu tive que ir sozinha! Quase tive um treco (sic)! E o medo de chegar lá e encontrar gente conhecida! Chamei a Maria Augusta (integrante, também, do Mutirão), mas ela disse que iria providenciar o bolo... e tirou o corpo fora. Olha, pra entrar, foi duro! Mas, depois que eu tava lá...*”

Ao falar como sentiu-se com esta experiência, deu margem para o grupo, mesmo num momento de *happy hour*, para trocar idéias e pensar, mais uma vez, sobre seus tabus.

Formou-se no curso de Magistério em 1984 e, logo em seguida, cursou Pedagogia, tendo concluído, com as habilitações em supervisão e orientação, no ano de 1989. Estava graduada, portanto, há 9 anos, na ocasião do Mutirão.

Após a graduação, trabalhou durante seis anos em período integral, sendo um período em escola particular e outro em escola municipal, na qual ainda permanece. Em 1995, quando seu filho nasceu, passou a lecionar apenas nesta última, por meio período. Tomou essa decisão, por conta de querer estar mais com seu filho, já que financeiramente tinha uma vida privilegiada. Porém, em maio de 1999, voltou a trabalhar em período integral na mesma escola municipal, devido às necessidades financeiras.

Sua área de atuação era de 1ª a 4ª série. Trabalhava 40 horas semanais, numa mesma Escola Municipal, lecionando para a 4ª série, à tarde e, no período da manhã, dando aulas de reforço para alunos da 1ª e 2ª etapas do Ciclo Básico.

Durante o período do Mutirão, desenvolveu o trabalho de Educação Sexual com alunos da 4ª série de uma outra professora, pois não tinha sala de aula naquele ano. Trabalhava apenas em um período, como co-regente e por isso, no período em que estava livre, ia à escola para desenvolver o curso de Educação Sexual.

Na avaliação por escrito, feita ao final do primeiro semestre do M.O., Claudete escreveu:

*Para mim foi muito importante participar do M.O. pois, acima de tudo, possibilitou que eu comesse um trabalho com os alunos, ou seja, que eu ‘criasse coragem’ e ‘pusesse a mão na massa’. Não há dúvida que os nossos encontros me fazem crescer a cada dia e que me incentivam a ir sempre em busca de mais. Não há dúvida também que **saber que tenho a quem recorrer em qualquer dúvida que eu tenha** durante a realização do meu trabalho com meus alunos me dá muita segurança e me incentiva cada vez mais. (FIGUEIRÓ, 1998c, p.28)*

Ao lhe ser perguntado, na entrevista feita ao final do ano de 99, se acha que o Grupo de Estudos de 97 contribuiu, sua resposta foi:

Muito! Muito! Bastante! Eu acho que, apesar que o de 97, quando a gente começou um amadurecimento de poder estar discutindo melhor, o ano tinha acabado. Mas eu acho que o que foi estudado em 97 foi fundamental, acho que a base, o alicerce, pra que a gente pudesse amadurecer sobre determinados assuntos: muitos tabus, muitos preconceitos que a gente tinha. Às vezes também muitas dúvidas de como, porque trabalhar (a Educação Sexual), eu acho que o estudo de 97 foi fundamental.

Eu acho que sem ele, o de 98 não teria acontecido também, o Mutirão, de você ter posto “a mão na massa”, de você realmente começar o trabalho. Sem o de 97, acho que ficaria muito mais difícil de você sentir-se segura

*para começar. Segura não estava mesmo, mas já te deu um respaldo, me deu um respaldo maior pra eu poder saber que eu tinha subsídio, **eu tinha debatido, eu tinha conversado, eu tinha estudado, a gente tinha, realmente, trocado muitas idéias.** E isso foi fundamental pro trabalho de 98.*

Quando, a seguir, lhe foi perguntado: “Olhando hoje, tendo transcorrido já o ano de 99, como você vê o Mutirão, o que significou a obrigação de ter que desenvolver um programa?”, ela respondeu:

*Eu acho que a obrigação foi [risos] o principal, porque foi o momento que a gente teve que tomar a decisão de que era possível fazer. Então, enquanto a gente podia ir deixando pro outro, ir deixando pra depois, a gente foi deixando. No momento em que você tinha, era condição, eu acho que ao mesmo tempo que achei que seria difícil, foi super positivo, super válido! **Mostrou que a gente pode, que a gente tem condições e... é só querer.** E o ano de 98, as reuniões, essa troca: você estar atuando, você estar lá debatendo o que foi feito, buscando mais e trocando com os outros acho que foi fundamental pra que fosse um bom trabalho. A obrigatoriedade foi...foi super positiva!*

Desde o início do Mutirão, Claudete uniu-se à professora Maria Augusta para planejarem as aulas de Educação Sexual em conjunto. Esta última docente é, também, integrante do Mutirão e atuava como supervisora, até o ano de 97, na mesma escola municipal em que Claudete trabalhava. Haviam sido, portanto, colegas de trabalho. No período do Mutirão, ambas desenvolveram o projeto com alunos de 4ª série.

Tendo em vista que caminharam sempre unidas e no mesmo ritmo, farei, a seguir, a apresentação da Maria Augusta e, logo após, discorrerei sobre como ambas desenvolveram o programa junto às suas respectivas turmas.

Claudete somou, à sua participação ativa e competente na equipe, o seu jeito alegre e brincalhão de ser. E este seu espírito alegre nos alerta e nos faz lembrar que, ao falar da sexualidade não devemos e não podemos deixar de lado o humor, o riso e a alegria. Será por mim lembrada e referenciada nesta Tese, como “a professora bem-humorada” e, desta forma, me apoio na canção de Oswaldo Montenegro para homenageá-la.

Onde vá
Onde quer que vá
Leva o coração feliz
Toca flauta da alegria
Como doce menestrel
[...]
Onde vá
Vá para ser estrela

As coisas se transformam
E isso não é bom nem mal
[...]

“Por brilho”

(Oswaldo Montenegro)

A PROFESSORA MARIA AUGUSTA

Professora Maria Augusta, 46 anos, é dedicada, dinâmica e de fala meiga. Deixava transparecer segurança, tranquilidade, comprometimento e experiência na área de Educação. Denotava ser competente para exercer liderança em seu trabalho. Aposentou-se ao final do ano de 1997. Casada e mãe de dois filhos: um rapaz de 21 anos e uma filha de 19 na ocasião.

De um conjunto de 150 professores que participaram, em 1996, do “Treinamento de Multiplicadores de Informação” (organizado e promovido pela ALIA – Aliança Interdisciplinar de AIDS – e Serviço Municipal de Saúde da Prefeitura de Londrina), foi a única a vir integrar os Grupos de Estudos desenvolvidos na UEL, em 97. Naquele evento, no qual eu participei como convidada para falar sobre os aspectos psico-sócio-culturais da sexualidade, fiz divulgação dos Grupos de Estudos que vinha desenvolvendo na Universidade, e foi aí que Maria Augusta tomou a decisão de integrá-los, no ano de 1997.

Formou-se em Letras, sendo que depois freqüentou um ano e meio do curso de Pedagogia para obter a habilitação em Supervisão.

Sua área de atuação era de 1ª a 4ª série. Sempre trabalhou em um único período. Durante 13 anos, lecionou para 2ª série; nos 12 anos que se seguiram, atuou como supervisora escolar. Sua experiência como profissional da Educação, portanto, era de 25 anos, na ocasião do Mutirão e, quando ingressou nele, estava já aposentada.

Em 1999, começou a cursar **Hotelaria e Turismo** numa Universidade particular de Londrina.

Na avaliação que fez por escrito, ao final do primeiro semestre do M.O., Maria Augusta afirmou:

Considero feliz a iniciativa da “criação” do M.O.. Gostaria de dizer que sinto-me privilegiada de poder estar participando, o que realmente me deixa mais segura para desenvolver o trabalho de educadora sexual. As reuniões são ótimas, proveitosas e de excelente nível. Acho a maneira que o M.O. está organizado muito produtiva e eficaz. Nada a sugerir neste sentido. (FIGUEIRÓ, 1998c, p.28)

Quando lhe foi perguntado, na entrevista, sobre como se sentiu com o trabalho de Educação Sexual que desenvolveu e o que ele significou para ela, Maria Augusta respondeu:

O trabalho foi muito significativo e ter trabalhado junto com uma outra professora (a Claudete) foi assim o que deu bastante força, porque a gente tinha assim, justamente, esta troca. A gente podia conversar, a gente trocava idéia, a gente planejava. As nossas aulas eram planejadas do começo ao fim. A gente colocava os objetivos daquela aula, a gente pesquisava e a gente ia pra sala de aula com tudo organizado e depois, a oportunidade de, após a aula, tá discutindo: ‘olha, eu dei esta aula, você também deu! Olha, como é que foi? Meus alunos reagiram assim...’ às vezes muito diferente dos dela. Às vezes eu sentia uma dificuldade que ela não sentia, ou contrário. Então, isso aí deu bastante força e acho que enriqueceu muito o trabalho! Um trabalho conjunto. Por isso que às vezes eu falo: que se o professor se encorajar realmente, “botar a mão na massa” e resolver trabalhar a Educação Sexual, ele vai ser muito gratificante, porque o retorno é muito bom. As crianças dão um retorno assim, que a gente não acredita! É muito gratificante!

Uma profissional que após formar-se vai em busca de mais aprendizado e de uma nova caminhada é, para todos que a cercam, uma fonte de otimismo e de estímulo para continuar crescendo. Assim, o referencial que usarei para dirigir-me à sua pessoa, nesta Tese, será: “a nova-estudante de Hotelaria e Turismo”.

Sendo uma “eterna aprendiz”, a figura de **Maria Augusta** nos conduz à lembrança da canção:

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
cantar a beleza de ser um **eterno aprendiz!**
Eu sei que a vida deveria
ser bem melhor e será
mas isto não impede que eu repita
é bonita, é bonita e é bonita!

“O que é O que é”
(Gonzaga Jr.)

Desempenho de Claudete e Maria Augusta:

Ambas compareceram no 1º encontro do M.O. e apresentaram um projeto que elaboraram em conjunto, voltado para crianças de 4ª série, com idade de 10 e 11 anos.

As aulas eram de uma hora cada, quinzenalmente. A professora de sala cedeu o espaço para elas atuarem no período de aula das crianças. Claudete trabalhou com uma turma e Maria Augusta com duas outras, separadamente. O planejamento e a avaliação, passo a passo, eram feitos de forma conjunta, mas a atuação era independente. Decidiram, como primeira medida, realizar juntas uma reunião com os pais desses alunos, para exporem a idéia do projeto e ouvirem a opinião dos mesmos.

Ambas desenvolveram, então, o trabalho de Educação Sexual, conforme exigência para participar dos Mutirões, desde o início de maio, até o início de novembro. No total, foram dez encontros com cada turma de alunos e conseguiram trabalhar temas variados.

Aproveitavam o momento de cada encontro para obterem sugestões da *equipe* sobre estratégias e manejos na condução das turmas. Depois, elas se reuniam durante a semana para prepararem juntas as aulas e escolherem e selecionarem os materiais necessários.

Embora tivessem solicitado, várias vezes, para que eu fosse realizar a reunião com os pais, acabaram dando conta, elas próprias, desta tarefa. Apesar de a frequência dos pais ter sido pequena, ficaram bastante satisfeitas com a qualidade da reunião. Todos os pais apoiaram o projeto e alguns manifestaram alívio por não saber como lidar com o assunto em casa. Elas disseram, no Mutirão, que após o término da mesma, “deram pulos de alegria”.

Maria Augusta disse que, ao dar as aulas para os alunos, sentiu-se ansiosa no início, mas que logo passou. Percebeu uma diferença entre as duas turmas com as quais trabalhava. A primeira lhe parecia mais séria e amadurecida, enquanto que a outra, mais “*elétrica e tumultuada*” (sic).

Tanto Claudete, quanto Maria Augusta, enfrentaram algumas dificuldades na caminhada, que enriqueceram, sobremaneira, suas experiências. Por exemplo, Maria Augusta deparou-se com uma aluna que, no terceiro encontro falou que não queria mais

assistir às aulas dela, e de fato, deixou de assisti-las, voltando num momento posterior. Contou com a ajuda do Mutirão para lidar com este fato. Outro ponto que surgiu como dificuldade foi o fato de que elas prepararam a primeira aula para ser desenvolvida de forma igual e o resultado foi diferente nas três turmas. Claudete, por exemplo, teve muita dificuldade com sua turma, neste dia, enquanto que Maria Augusta considerou ótimo o resultado numa das turmas e razoável na segunda. Isto deu boa margem para reflexões no Mutirão.

Afirmaram que, como educadoras sexuais, amadureceram muito ao longo dos encontros e que adquiriram, gradualmente, facilidade para lidar com as perguntas. Seus alunos, no último dia de aula, fizeram comentários positivos sobre as aulas.

Os estagiários resumiram a participação de ambas, da seguinte maneira: “Maria Augusta e Claudete trabalharam o ano inteiro juntas no planejamento das aulas, mas atuaram separadas. Ambas tiveram um rendimento satisfatório e conseguiram terminar o trabalho planejado para o ano” (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.18).

A PROFESSORA PAULA

Paula, 29 anos, era solteira, de baixa estatura e com jeito de falar, meigo e baixo. Falava pouco nos encontros, dispondo-se a ouvir, na maior parte das vezes. Sempre pronta a corresponder com um sorriso, quando um olhar ou uma fala lhe eram dirigidos. Sua relativa timidez parecia dificultar que as pessoas tomassem conhecimento de seu potencial profissional.

Era professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, tendo concluído o Magistério em 1987, estando, portanto, formada há 12 anos. Nos oito primeiros anos de formada, trabalhou como telefonista, secretária e, dentre esses, apenas dois anos como professora. Faz quatro anos que começou, definitivamente, a atuar como professora.

Em 1998, ano do Mutirão, cursava a 3ª série de Ciências Sociais, no período noturno.

Até a ocasião do Mutirão, lecionava apenas para a 1ª série. Após o ano de 99, passou a lecionar, também, para a 4ª série, no período da tarde, continuando, no outro

período, com a 1ª série, sempre em uma única escola. Enquanto isso, cursava a quarta e última série de Ciências Sociais.

Começou a participar desde o 1º encontro do M.O. e, juntamente com a professora Renata (que será apresentada a seguir), veio representando a Escola Municipal Reverendo Odilon, de Londrina, que no Grupo de Estudos de 97 teve uma participação integral, incluindo, além de todos os seus professores, também a diretora e a secretária. O conjunto dos profissionais esteve distribuído nos três Grupos de Estudos, que aconteciam em turnos diferentes.

Embora atuassem com turmas separadas e séries diferentes, Paula e Renata desenvolveram as habilidades necessárias para lidar com as questões da sexualidade num ritmo e encadeamento semelhantes.

O trabalho de Educação Sexual desenvolvido por Paula na fase do M.O. foi com seus alunos de 1ª série, em sua sala de aula regular. No 1º encontro, Paula e Renata falaram sobre a proposta da Escola Reverendo Odilon de desenvolver Educação Sexual seguindo os Temas Transversais dos PCNS, ou seja, de que cada professor estaria se envolvendo com o trabalho e o realizando em sua própria sala. Fizeram apenas esta colocação geral, não apresentando proposta da atuação de cada uma.

Foi no 4º encontro que Paula começou a participar de forma mais efetiva. Neste dia, narrou um caso acontecido em sala de aula, com alunos seus de 1ª série. Tratava-se de um “*casalzinho*” que dizia estar “namorando”. Na verdade, a relação entre eles era apenas de conversar. O menino mandou vários bilhetinhos para a menina e a mãe desta interferiu e veio à escola devolvê-los, de forma agressiva. O menino acabou chorando. A professora conversou separadamente com a mãe e tentou trabalhar o assunto na sala, passando uma fita de vídeo que aborda as diversas formas de amor. Pareceu que Paula lidou bem com a questão.

Comentou, no encontro, que o menino estava bastante magoado e que tinha uma outra menina dizendo gostar dele, mas ele não quis saber. Houve muito debate em torno deste fato; a equipe do M.O. participou. Aproveitei, como coordenadora, para mostrar à ela que ter lidado com este fato através do filme, foi uma maneira de começar um trabalho e que ela deve aproveitar o ensejo e adentrar em outras temáticas pertinentes à sexualidade. Enfim, sinalizei que ela havia conseguido dar o impulso inicial.

Os estagiários expressaram sua opinião, no relatório, da seguinte forma:

Neste caso, percebemos a importância dessa professora ter participado do Grupo de Estudos de 97, pois fez com que ela tivesse tomado atitudes que talvez não tomaria, tendo a possibilidade de ver com outros olhos, algo como um namoro infantil. Outro professor talvez não tivesse essa atitude de procurar um filme que falasse sobre o assunto. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.72)

Ao final do 4º encontro, como coordenadora, perante a equipe, sinalizei para Paula – assim como para Renata – que a participação delas estava muito limitada e que nos próximos encontros esperava mais. Incentivei-as a narrar o que tinham conseguido fazer, mesmo que fosse pouco.

No 5º encontro do M.O., Paula participou falando sobre os resultados positivos que obteve ao lidar com a situação ocorrida na aula anterior, conforme relatado acima. Comentou, com a equipe do Mutirão que considerava o caso daquele menino preocupante, pois o mesmo havia perdido sua irmã, recentemente, e após isso, passou a ter comportamentos femininos, talvez querendo substituí-la. Ele já havia passado por um tratamento e sua amizade e interesse por aquela coleguinha da classe poderiam ser fundamentais no seu processo de recuperação.

No 6º encontro, relatou outra situação de Educação Sexual *informal* que aconteceu em sua sala de 1ª série: um aluno escreveu *pinto* com um joguinho de letras e ela escutou quando os coleguinhas perguntaram-lhe se teria coragem de mostrar para a professora. Percebendo o “buxixo”, esta foi ver o que estava acontecendo. Mostrou que *pinto* se escreve com ‘n’ e não com ‘m’, como ele havia escrito; o tumulto se desfez rapidamente. Paula comentou que, se não tivesse estudado e debatido sobre sexualidade, teria ficado por demais embaraçada com a situação.

Até o final do primeiro semestre do Mutirão, a participação de Paula consistiu mais em lidar com os fatos que emergiram no dia a dia da sala de aula. Porém, pode-se afirmar que passou a falar mais descontraidamente na equipe durante o 5º e 6º encontros e isto foi um avanço significativo.

No 7º encontro, Paula – juntamente com Renata – falaram, novamente, sobre o projeto da Escola Municipal Reverendo Odilon em trabalhar a Educação Sexual com o envolvimento de todos os professores. Enquanto coordenadora, elogiei esse projeto, porém, disse que as duas deveriam se organizar para darem a primeira aula dentro de 15 dias e trazer o planejamento pronto. Juntamente com a participação da equipe, foi dado como sugestão, para que comesçassem pelo tema: relações de gênero.

No 8º encontro, Paula relatou uma pequena situação de Educação Sexual *informal* na qual lidou de forma positiva, na sala. No seguinte, narrou como deu sua aula sobre relações de gênero. Disse ter tido um bom resultado. Nos dois próximos encontros esteve presente, mas nada consta no relatório dos estagiários sobre sua atuação.

No 11º encontro, participou relatando que trabalhou com seus alunos “o desenvolvimento do corpo humano”, cujo resultado foi bom. No 13º, contou sobre a aula que deu, cujo tema era: “a reprodução das plantas e dos animais”.

Trabalhou a partir do filme: “o nascimento da baleia”. Falou sobre o relacionamento sexual, namoro e a concepção no ser humano.

Uma aluna perguntou sobre o parto normal: como a vagina abre e depois fecha? Outras questões formuladas pelos alunos: “Por que o pinto fica duro? Por que a mulher geme quando transa? As pessoas idosas fazem sexo?”

Um aluno lhe disse antes da aula, que poderia perguntar para ele, pois sabia tudo. Quando a aula acabou disse-lhe que antes sabia um pouco e agora sabia tudo.

Paula relatou que foi gratificante, pois, “*eles perguntavam e eles mesmos respondiam*”. Ela não esperava que eles, com 6 ou 7 anos, tivessem tanto conhecimento sobre o assunto. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.119)

No 14º encontro, Paula comentou que não deu mais nenhuma aula formal.

Ficou evidente que ela conseguiu desenvolver a habilidade para lidar com os pequenos casos ligados à sexualidade que ocorriam. E, aliás, sendo sua sala 1ª série, isto é muito importante.

No geral, pode-se dizer que conseguiu dar algumas aulas formais, apenas, no segundo semestre de 98, ou seja, do ano no Mutirão. Deu aula sobre relações de gênero, concepção, reprodução e relação sexual.

Quanto ao desempenho de Paula, os estagiários assim o resumiram no relatório: “Trabalhou mais com extra-programação³⁰, porém, foi planejando algumas aulas com o tempo, de acordo com o interesse dos alunos de sua sala de aula” (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.18).

Na entrevista que realizei no final de 99, a professora Paula afirmou:

O Grupo de Estudos contribuiu muito! Creio que possa haver uma Paula antes e outra depois! A minha visão de sexualidade antes do grupo e depois do grupo! Pessoal. A relação pessoal, a relação profissional [...] foi totalmente diferente! Minha visão da sexualidade... antes eu era... meus

³⁰ *Extra-programação*, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), é quando todo e qualquer professor, sem ter planejado, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade.

tabus... é... não eram bem resolvidos. O grupo me ajudou bastante pessoalmente. Foi uma mudança assim: radical. [rindo] Era totalmente impossível atuar antes do grupo. Totalmente impossível!

Antes do Grupo eu jamais me imaginaria enquanto professora, atuando como educadora sexual, falando em sexualidade! Jamais! Inclusive, a visão que eu tinha de sexualidade, de se trabalhar com criança... Aliás, eu acho que eu nem tinha essa visão. Eu achava que criança não precisa saber nada em relação à sexualidade; não tinha necessidade disso. E eu não via a criança como uma portadora de sexualidade. Uma coisa natural do ser humano!

Entrevistadora: É como se você fracionasse a criança?

É: até tantos anos: nada! E depois tem que aprender tudo correndo! [risos] tudo rapidinho. Então, eu não via a Educação Sexual como um direito, não só do ser humano, como da criança... aprender sobre ele mesmo, não é? Conhecer o seu corpo... o que vai acontecer com sua vida, como seu corpo vai se desenvolver... que é uma coisa assim básica!

Entrevistadora: Você começou a “botar a mão na massa” (ensinar sobre sexualidade) quando estava no Mutirão, só na metade do ano, não foi?

Isso. Na metade de 98 eu comecei. Que era 1ª série... eu tinha muita insegurança... medo de trabalhar... medo de começar. Aí eu fui começando devagarinho e trabalhei metade de 98. Com auxílio do Mutirão, que se não fosse ele eu acho que nem teria começado [rindo].

Entrevistadora: Você acha que não, Paula?

Não.... é ..pelo fato de a escola da escola aqui permitir, estar bem aberta, talvez até começaria, mas... mais devagaaar, (falou pausadamente) sabe...? Estaria ainda no meio do caminho [risos.] Hoje estaria no meio da caminho. Mas com o Mutirão, eu me senti assim... não obrigada, mas senti necessidade de estar fazendo aquilo que eu havia me proposto e.. efetivar de forma prática, toda teoria que eu havia aprendido.

Considerando que, na entrevista, Paula demonstrou o seu grande empenho no estudo da Educação Sexual, no último ano de seu curso de Ciências Sociais – tendo, por exemplo, desenvolvido seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com essa temática – referir-me-ei a ela, nesta Tese, como “a cientista social”.

Ao dizer que “... tem coisas assim que são gratificantes, porque eles (seus alunos) estão percebendo a importância que isso tem pra eles. [...] Acho que eu cresci bastante com eles!”, Paula leva-me a imaginá-la de mãos dadas com os pequenos, formando uma roda, pois, foi quase **junto** com as crianças, que ela também descobriu a importância desse aprendizado para a formação do educando. Como numa brincadeira de roda, numa troca de energia e de afeto, Paula nos transporta para a canção:

[...] Como se fora brincadeira de roda / memória
 Jogo do trabalho na dança das mãos / vazias
 O suor dos corpos na canção da vida / história
 O suor da vida no calor de irmãos / magia
 Como um animal que sabe da floresta / memória
 Redescobrir o sal que está na própria pele / macia
 Redescobrir o doce no lambar das línguas / macia
 Redescobrir o gosto e o sabor da vesta / magia.
 Vai o bicho homem fruto da semente / memória
 Renascer da própria força, própria luz e fé / memória

“Redescobrir”:
 (Gonzaga Jr.)

A PROFESSORA RENATA

Professora Renata, 34 anos, é de estatura pequena e delicada na forma de falar. Observadora e cautelosa, falava pouco nos encontros. Casada, mãe de dois filhos: uma menina de 12 anos e um menino de nove. Atuava na 4ª série, no período da manhã, numa Escola Municipal e, para esta mesma série, no período vespertino, numa Escola Estadual. Lecionava há cinco anos.

Terminou o Magistério em 1988 e, em 92, concluiu o curso de Pedagogia. Só começou a lecionar em 94, num único período, mas, a partir do ano seguinte, passou a trabalhar em período integral.

No ano de 99, começou a cursar Enfermagem, no período noturno, numa Universidade particular de Londrina.

Na ocasião do Mutirão, teve participação relativamente pequena, durante o primeiro semestre. No entanto, parecia estar sendo sensibilizada para o trabalho. Isto é confirmado na avaliação, por escrito, feita ao final do primeiro semestre: “[...] *Com este projeto, pude perceber também, o quanto ele me chama atenção em desenvolver um trabalho com mais prazer e não por uma simples obrigação de cumprir um papel de educador*”. (FIGUEIRÓ, 1998c, p.28)

O trabalho de Educação Sexual desenvolvido por Renata foi com seus alunos da 4ª série, em sua sala de aula regular, na Escola Municipal Reverendo Odilon.

Até o final do primeiro semestre, sua participação ficou apenas no sentido de lidar com os fatos relacionados à sexualidade que emergiram no dia a dia da sala de aula, embora, em menor grau que sua colega de trabalho: Paula. Renata foi prejudicada por haver faltado no 2º e no 5º encontros do M.O.

No 8º encontro, mostrou ter, definitivamente, começado a atuar. Relatou como desenvolveu a aula sobre relações de gênero. Conseguiu ser criativa e o resultado da aula foi positivo. Ela surpreendeu a todos pela independência com que preparou sua aula. Faltou nos dois próximos encontros e, embora tenha comparecido no 11º, nada consta no relatório dos estagiários, sobre sua atuação.

No 12º, Renata comentou sobre mais uma aula que deu, continuando o assunto iniciado sobre relações de gênero. Segundo ela, seus alunos participaram e foi possível uma boa exploração do tema, a partir das perguntas feitas por eles.

No geral, trabalhou apenas em torno de relações de gênero e foi bastante prejudicada pelas faltas. Dentre o conjunto de 14 encontros, faltou em seis: no 2º, 5º, 9º, 10º, 13º e no 14º. Em dois, apresentou como justificativa o fato de não haver professor substituto para suas aulas. Uma outra falta foi devido à realização de reunião com os pais.

No relatório final, os estagiários assim resumiram o desempenho de Renata: “No primeiro semestre não demonstrou muito interesse em fazer um trabalho sistemático de Educação Sexual. No segundo semestre pareceu ter um ânimo maior e desenvolveu um trabalho muito bom, com determinada segurança e independência” (Garcez e Silveira, 1998, p.18).

Com relação à contribuição do Grupo de Estudos de 97 e do Mutirão, afirmou, na entrevista:

Olha, o Grupo, falar, estudar os textos... me levou assim a eliminar os meus preconceitos, os meus tabus. Eu acho que foi bom por este aspecto. E o Mutirão por estar incentivando e valorizando mesmo o trabalho, que é importante falar (para os alunos sobre sexualidade); a necessidade realmente de desenvolver o trabalho de Educação Sexual, porque quando era o Projeto do Curso (Grupo de Estudos), a gente falava, lia, estava conhecendo. Foi aquele momento de ir perdendo aqueles preconceitos. E no Mutirão foi aquele impulso da necessidade de ser desenvolvido com as crianças ou os adultos, que realmente, acho que a gente, neste aspecto, a maioria das pessoas é ainda cega (risos). Vivem, mais não conhecem a si próprios, têm medo de tudo... medo de falar. Acham que tudo é feio; é principalmente preconceito do homossexualismo; principalmente pra mim foi uma coisa muito gratificante!

Entrevistadora: Como você considera a obrigação de ter que “botar a mão na massa”? Como você vê aquela obrigação que você teve?

Então, no início eu me senti assim: ah, obrigada mesmo!, mais um certificado, mais uma coisa assim. Mas depois que eu comecei a conhecer, fui tendo mesmo o gosto em desenvolver e na época... era aquele medo mesmo. “Não, eu tenho que apresentar algum trabalho mesmo!” Então isso, essa obrigação levou-me a desenvolver o trabalho e a ganhar segurança. No início foi assim: mais como uma obrigação mesmo, mas depois eu senti que era gostoso, prazeroso e que isso também dava prazer pra criança. Então eu senti assim ótimo! No início foi uma obrigação, mas depois se tornou algo (fala risonhamente) prazeroso.

Entrevistadora: E você acha que foi um empurrão importante na sua vida pra estar hoje assumindo esse trabalho?

*Foi, acho que sim, porque se não fosse esse empurrão [...]. Foi muito bom, foi válido, porque aí eu aprendi a sentir o gosto. Porque até então, o curso pra mim era mais um curso, o conhecimento de um assunto. Mas não aquele... aquele prazer realmente de estar fazendo o trabalho, vendo o resultado do trabalho. Já é diferente! **Você só lê o que os outros produziram [...]** e aqui você vê o **resultado do seu trabalho.** (Grifo meu)*

Causou-me espanto e admiração o seu comentário na entrevista, de que, correndo atrás de um sonho, começou a cursar Enfermagem, no ano de 99, no período noturno, apesar de já trabalhar 8hs por dia. Disse que quando prestou seu primeiro vestibular: “... meu sonho mesmo era fazer Biologia ou Psicologia”. Devido ao fato de serem cursos integrais e já ter filhos, achou muito difícil. Afirmou, em seqüência:

O curso de Pedagogia nunca foi assim um sonho! [...] Eu tinha que estar contente com minha profissão, porque ser professora nunca foi o meu sonho, mas a partir do momento que eu escolhi esta profissão, eu gosto, eu acho assim... que é gostoso dar aula; é um crescimento muito grande! Só que no fundo, no fundo eu não me realizei ainda. Porque senão, esta busca já teria acabado. [...] É uma coisa que eu tenho que fazer! [Enfermagem] É uma realização que eu vou ter que concretizar. Não sei porque, mas eu vou ter que fazer (fala risonhamente). E com todos os meus problemas eu consegui [passar no vestibular e já ter cursado um ano].

Durante a entrevista, comentou que já “lhe veio à mente” a possibilidade de, após formada em Enfermagem, passar a ser professora no mesmo curso, uma vez que tem observado o quanto falta de Didática aos professores que lecionam na Faculdade onde estuda. Completou dizendo que, apesar disto, não gostaria de deixar de lecionar para crianças, como vem fazendo. Em função de todos esses esforços, Renata será lembrada como “a professora

estudante de Enfermagem.” Deixando-nos inebriados diante da luta por seu sonho, leva-me a escolher para ela a música:

Voa coração
A minha força te conduz
 Que o sol de um novo amor em breve vai brilhar
 Vara escuridão
 Vai onde a noite esconde a luz
 Clareia seu caminho e acende seu olhar
 Vai onde a aurora mora e acorda um lindo dia
 Colhe a mais bela flor que alguém já viu nascer
 E não esqueça de **trazer força e magia**
 O sonho, a fantasia e a alegria de viver.

“Ao que vai Chegar”
 (Toquinho e Mutinho)

A PROFESSORA ELAINE

Elaine, 41 anos, professora de Educação Física, é morena, esguia, solteira e morava com os pais, na época. Falava pouco e dava a impressão de estar sentindo-se mais no papel de estudante do que de professora, durante os encontros do Mutirão. Não fez curso de Magistério, mas sim, Contabilidade, como ensino de 2º grau e, no ano seguinte à conclusão, começou a cursar Educação Física, formando-se em 1985. Enquanto se dedicava a este curso, trabalhou em escritório e, por algum tempo, em loja, como vendedora. Continuou neste serviço até o ano 91, quando então começou a lecionar e a atuar apenas na Educação, tendo, portanto, sete anos de experiência na ocasião do Mutirão.

Chamou atenção pelo fato de dizer, no encerramento do Grupo de Estudos de 1997, que se inscreveu para o mesmo devido, unicamente, ao seu interesse pelo certificado. Sua franqueza causou espanto e admiração e seu ingresso no M.O. foi uma grande surpresa.

Tendo vindo no Encontro Geral de 2 de abril, continuou engajada à equipe, e por vários encontros, fui lhe cobrando um projeto por escrito, alguma definição de uma turma para desenvolver o seu trabalho. No 3º, que ocorreu em 21 de maio, disse que em junho começaria a desenvolver um trabalho, “com certeza” (sic). Ao final do primeiro semestre, ou seja, no 6º encontro, afirmou: “*quero começar com os alunos da 5ª série. Antes*

me sentia muito insegura, porque meus alunos eram mais velhos, de séries mais adiantadas. Agora (final de junho) que peguei duas turmas de 5ª série, surgiu a coragem”. Apesar desta fala, devido às férias, só em agosto poderia começar.

Foi interessante, que nos próximos três encontros que se seguiram às férias (7º, 8º e 9º), Elaine foi a primeira a falar e expor seu trabalho, em busca de supervisão. Talvez isto denotasse vontade de começar a mostrar-se atuante, como os demais membros da equipe do Mutirão. Já no 7º encontro, falou que lhe foi designada, pela diretora, uma sala de 5ª série, para desenvolver o trabalho. Teve apoio da equipe do Mutirão no planejamento e buscou supervisão individual dos estagiários, antes da primeira aula. Mesmo assim, teve dificuldades que atribuiu ao fato de a turma ser indisciplinada. No 9º, falou sobre sua vontade e decisão em mudar de turma e trabalhar com outra sala de 5ª série, por considerá-la mais disciplinada. Falou: *“Pensei em deixar esta turma, porque eu não queria essa. Mas a diretora queria essa devido aos problemas de indisciplina. Eu queria a outra turma que era mais quieta”* (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.96).

Com a segunda turma de 5ª série que escolheu, desenvolveu duas aulas que tiveram bom rendimento. Recebeu elogios meus, enquanto coordenadora, no 12º encontro, quando relatou seus resultados.

Os estagiários, assim resumiram a atuação de Elaine no decorrer dos Mutirões:

Teve muitas dificuldades de iniciar o trabalho e durante o primeiro semestre inteiro foi apenas ouvinte nos encontros do Mutirão. No segundo começou o trabalho com uma turma (de 5ª série) indicada pela Direção de uma escola onde leciona Educação física, mas não conseguiu desenvolver este trabalho, devido à insegurança dela mesma e à indisciplina dos alunos. Mudou de turma para esse trabalho voluntário e deu algumas aulas (duas) com certo sucesso, mas nos últimos encontros relatou não ter dado continuidade por fatores como falta de tempo e feriados no dia de sua aula. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.19)

Na entrevista realizada ao final de dezembro de 1999, Elaine falou sobre como avalia a contribuição do Grupo de Estudos de 97 e do Mutirão.

Entrevistadora: Como avalia que foi pra você aquele Grupo de Estudos de 97?

Após uma pequena pausa, respondeu:

Olha, pra mim foi importante, eih? Foi o passo que eu dei assim... que eu entrei pra fazer, participar deste curso (Grupo de Estudos de 97), mas eu não tinha nem idéia de como seria direito (rindo), entendeu? Eu fui

convidada pra entrar por uma amiga, uma outra professora que entrou. Depois que eu fui perceber a importância que tinha a Educação Sexual, a orientação sexual. Que um aluno, dentro de uma escola, a gente.... conhecer o assunto. Pra mim foi muito importante!!!, porque, até então, eu em... às vezes, conversava algum assunto com alguém, na escola, assim com o aluno, mas nada.... nada assim que eu imaginasse pra ajudar, ou voltado pra ajudar o aluno. Depois disso, pra mim, já ajudou muito. Foi um passo importante pra mim, começar a entender mais este assunto. Aí que eu fui ver a importância que tem pra gente poder ajudar o aluno.

Entrevistadora: Até então você não tinha a dimensão do que era... do que podia ser....?

Não, sinceramente, não, não tinha mesmo.

Entrevistadora: Mesmo você trabalhando com o corpo?

Com o corpo... eu não imaginava a importância que isso podia ter, numa escola.

Entrevistadora.: Você vinha, participava do Mutirão. A gente viu que você tinha vontade, mas demorou para começar a atuar. Como é que foi? O que significou o Mutirão pra você?

(Silêncio) Ai, o Mutirão? (Silêncio) Ai! (Silêncio) Olha foi importante também Mary Neide, mais... é o que eu te falei: eu tive muita dificuldade pra desenvolver este trabalho! Foi uma coisa importante, porque aí eu senti como é que é o trabalho formal por dentro, você prepara o material, lê, e você discutir com o aluno... é diferente! Mas, foi bom porque eu apanhei bastante! (risos).

De acordo com sua fala, pareceu-lhe difícil definir, com clareza, a contribuição, tanto do Grupo de Estudos, quanto do Mutirão. Sua fala foi redundante e vaga. No geral, sua avaliação se resume em dizer que ambos foram significantes para ela e que conseguiu perceber a importância que a Educação Sexual tem para o aluno.

Considero que Elaine não conseguiu cumprir a exigência feita para integrar o Mutirão Orientador, isto é, desenvolver um trabalho sistemático de Educação Sexual com uma turma de alunos. Porém, certamente, todos seus esforços não foram em vão e, embora pareça não se dispor a trabalhos sistemáticos de ensino da sexualidade, tem bagagem e potencial para aprimorar seu papel como educadora sexual, no contexto informal que as aulas de Educação Física possibilitam. Como “a professora de Educação Física”, assim será lembrada na sequência desta Tese. E assim, como alguém que se permitiu reviver o “papel de estudante” durante esta caminhada, nos reporta para a canção:

[...] Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que ávida nos dê flor e fruto

Coração de estudante
 Há que se cuidar da vida
 Há que se cuidar do amor
 Tomar conta da amizade
 Alegria e muito sonho
 Espalhados no caminho
 Verde, planta, sentimento
 Folha, coração, juventude e fé.

“Coração de Estudante”:
 (Wagner Tiso e Milton Nascimento)

A PROFESSORA MARIA DOLORES

Maria Dolores, professora com “ar de senhora”, é aquela que demonstra avidez por conhecer sempre mais sobre o assunto e preocupação acentuada pelo aluno enquanto pessoa. É mãe de dois filhos, sendo um de 25 anos e outro de 22.

Tinha 54 anos na época e era a mais idosa da equipe. De fala fina e baixa, de estatura relativamente baixa, surpreendeu-me pelo seu ingresso no Mutirão, justamente por ter deixado a impressão, no Grupo de Estudos de 97, de que havia barreiras de caráter pessoal (ou profissional) que lhe dificultavam atuar com o ensino da sexualidade.

Trabalhava como “orientadora educacional” em uma Escola Estadual, embora seu cargo e sua remuneração fossem de assistente administrativo. É celetista e, portanto, não concursada e está há seis anos nesta escola.

Formou-se no Magistério em 1990, tendo em seguida cursado Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão. Em 1995, concluiu esta graduação e, em 1999, a especialização em Psicopedagogia.

Sua experiência em escola, portanto, não ultrapassa 10 anos. Desses, trabalhou dois anos como bibliotecária, um ano como secretária (na escola), seis como orientadora educacional e um ano apenas como professora de 1ª a 4ª.

Para começar a falar sobre o desempenho desta professora, é útil iniciar pela apresentação sucinta que os estagiários elaboraram:

Maria Dolores: foi uma professora que não desenvolveu um trabalho sistemático. Tentou várias vezes implantá-lo em sua escola. Uma de suas dificuldades foi não conseguir separar sua função de orientadora escolar da de educador sexual. Ao invés de prender-se a uma turma, pareceu querer

englobar a escola inteira, de forma preventiva, para evitar os namoros nos cantos escuros da escola. Nos últimos encontros, comentou não ter conseguido trabalhar seus valores e teve dificuldades em evitar passá-los aos alunos. (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.19)

No 1º encontro, não comentou sobre proposta prática. Apesar de ter trazido dois projetos, por escrito, no Encontro Geral do dia 02 de abril, afirmou que não deu para começar porque sua escola estava em reforma. Falou de problemas vivenciados por ela, em seu cargo de Orientadora Educacional, com duas alunas: droga; lesbianismo; problemas familiares. Emocionou-se durante sua fala.

Normalmente, não teria deixado para apresentar-se por último, porque, de modo geral, costuma falar durante os encontros. Mas, naquele dia, deixou para o final e correu o risco de não poder falar, pois quando iniciou, o tempo já havia se esgotado.

Para participar do 2º encontro do M.O., trouxe (sem avisar anteriormente) a professora de Ciências de sua escola, porque esta estava passando por dificuldades ligadas à questão da sexualidade. Como coordenadora, permiti que a mesma participasse por um dia. A professora visitante falou para a equipe que estava apavorada, pois uma aluna revelou-lhe estar apaixonada por ela. Isto foi discutido no encontro.

A professora Maria Dolores também estava bastante transtornada com a situação e com os demais casos que vinham acompanhando.

Como coordenadora, apontei para a professora Maria Dolores que, para exercitar-se como educadora sexual, que é a exigência do M.O., primeiramente, teria que tentar separar seu envolvimento emocional das demais questões e problemas da escola e tentar diminuir sua expectativa e ansiedade de querer “consertar” o mundo, resolvendo os problemas psicológicos e familiares de cada aluno.

Ao final do encontro, disse, em particular, à prof. Maria Dolores que apenas ela receberia orientação no Mutirão e que eu não poderia orientar, indiretamente, o trabalho de uma professora que não participou do Grupo de Estudos em 97. Salientei que devia organizar-se para planejar seu próprio trabalho de Educação Sexual, por pequeno que fosse.

Foi percebido que ela estava com dificuldade de fazer seu trabalho prático de Educação Sexual e por isso, tentava abrir caminhos para que outras professoras o fizessem, cabendo a ela apenas dar as coordenadas e vir em busca de supervisão no M.O..

No encontro seguinte, ela disse que queria ser apenas ouvinte. No 4º, entretanto, relatou a respeito da atuação da prof. de Ciências, novamente. Comentou sobre as orientações que está dando para o planejamento de algumas aulas que essa professora pretende dar. Esperava uma supervisão da equipe do Mutirão, para este seu trabalho. Toda a equipe acabou por atender o que Maria Dolores queria. Ocorreu uma discussão proveitosa. Também com a professora de Religião, da sua escola, Maria Dolores teve semelhante procedimento, ou seja: tentou buscar supervisão de como orientá-la. No entanto, o M.O. não poderia permitir que a professora “se escondesse atrás” de um trabalho de uma outra (que não integra o M.O), nem que ficasse buscando e levando orientação indireta para outrem. Pedi a ela, mais uma vez, que fizesse e desenvolvesse um projeto seu, mesmo que simples.

Desde o 6º, até o último encontro, fez tentativas de desenvolver o programa junto a duas turmas de 6ª série (separadamente), uma vez por semana, em aulas de 50 minutos. Porém, enfrentou dificuldades, o que fez com que os trabalhos ficassem sem seqüência e os objetivos não fossem atingidos. Também foi prejudicada por problemas de saúde que a levaram a faltar no 9º, 10º e 13º encontros. (Faltou, também, no 11º, porque havia ido a Faxinal do Céu – lugar onde os professores do Paraná ficam hospedados durante uma semana assistindo a palestras e cursos)

Buscou supervisão individual por duas vezes, com os estagiários, o que demonstrou haver interesse em vencer as dificuldades e efetivar o trabalho. Numa das vezes, porém, recebeu supervisão para uma aula que planejou, mas acabou não seguindo o planejamento, porque resolveu atender a um pedido dos alunos, qual seja: passar um filme sobre sexualidade. Este filme, “a alegria de viver”, era em forma de desenho. Segundo Maria Dolores, “os alunos adoraram o filme”.

“Os integrantes do M.O. perguntaram o porquê de ela não ter seguido seu planejamento (que já havia sido feito em supervisão anterior) e ela respondeu que os alunos pediram um filme e como as transparências não ficaram prontas, resolveu trabalhar dessa forma” (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.94).

Provavelmente, a insegurança deve ter interferido.

Também, numa das supervisões individuais, pediu auxílio dos estagiários, porque queria falar nas salas de 5ª séries sobre namoro, para resolver “problemas” de namoro entre alunos dessa sala. Na supervisão individual seguinte, pediu orientação sobre o

mesmo tema, dessa vez, para falar aos alunos do 2º grau. Foi aconselhada pelos estagiários para restringir-se, por hora, ao trabalho com as duas 6ª séries que selecionou pra trabalhar.

Os estagiários registraram, no relatório, um dado importante de observação, em situação de supervisão individual: “Notamos que, por diversas vezes, Maria Dolores emocionou-se (seus olhos encheram-se de lágrimas) quando falava de suas dificuldades e das preocupações que tem com os alunos” (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.95).

Isto nos leva a crer que o movimento que se processava na escola como um todo em torno da questão da central “sexualidade” (gravidez precoce em alunas, homossexualidade, além de outros), lhe mobilizava muita ansiedade e um envolvimento pessoal muito forte.

Em síntese: em três aulas que conseguiu dar para as duas turmas de alunos de 6ª série, conforme ela mesma relatou, ficou “bastante atrapalhada” (sic) e não conseguiu uma boa participação. Ao que tudo indica, não consegue sentir-se à vontade para falar sobre o assunto, especialmente em se tratando de “turma de alunos”, e é possível crer que deixa transparecer para eles, em seu comportamento não verbal, que não lida tranquilamente com o assunto.

Provavelmente, a sua inexperiência em sala de aula – um ano, apenas lecionando para uma turma de segunda série – tenha sido o fator determinante de sua insegurança e dificuldade.

É, no entanto, uma professora com muito interesse e boa vontade em falar sobre o assunto. Porém, várias foram as situações que demonstraram que ela estava ansiosa, querendo envolver várias turmas ao mesmo tempo e resolver “problemas”.

Pode-se dizer que Maria Dolores não atendeu à exigência feita para participar do Mutirão. Parece que a própria maneira de responder, na entrevista, sobre a contribuição do Grupo de Estudos e do Mutirão dá indícios de que sua avaliação ficou aquém da feita pelos seus colegas. É o que se vê em sua fala:

Olha o Grupo de Estudos foi muito bom, é... o Mutirão também! O Grupo de Estudos você deu uma bibliografia muito extensa que a gente teve dentro do grupo, No Mutirão, estar trabalhando na sala de aula mesmo, os momentos da aula, os temas, como eram trazidos... as mesmas técnicas que outros componentes usaram. [comenta que foi útil a troca de indicação de fitas de vídeo que cada professor usava] Eu acho que serviu muito nesta questão de troca.

Entrevistadora: O intercâmbio com outros colegas, esse contato com outros foi válido?

Foi muito importante. Essa troca de idéias e experiências foi muito válida. A própria experiência foi muito válida mesmo! Porque é só no dia a dia, que a gente vê [...] que... cada um tem que trabalhar dentro da sua realidade. Não adianta trazer receita pronta que não vai dar certo. Aquela aula que você aplicou praquela (sic) turma não vai dar certo nesta. Cada turma é muito heterogênea. Então você nunca vai conseguir... não são iguais...

Maria Dolores, que será lembrada como a “orientadora educacional”, foi persistente em manter-se, ao longo dos Mutirões, no seu papel de orientadora, pensando e atuando a partir desta função. Sua presença e suas falas sempre foram marcadas por sinais visíveis de seu envolvimento emocional com a “vida sem vida” de seus alunos/adolescentes. Como se visse em cada rosto “um espelho de um desejo de ser e de ter” e, lembrando a figura de um anjo, lá estava ela sempre procurando acolher a todos sob “suas asas”.

Pelas ruas da cidade
pessoas andam num vai e vem
Não vêem cair a tarde
Tomam os seus passos como reféns
De uma vida sem saída
vida sem vida / mau ou bem

Pelos bancos desses parques ninguém se toca sem perceber
E onde o sol se esconde o horizonte tenta dizer
Que há sempre um novo dia, cada dia, em cada ser
Não é preciso uma verdade nova, uma aventura
Pra encontrar nas luzes que se acendem, um brilho eterno
E dar as mãos e dar de si além do próprio gesto
E descobrir feliz que o amor esconde outro universo

Pelos becos pelos bares pelos lugares que ninguém vê
Há sempre alguém querendo uma esperança, sobreviver
Cada rosto é um espelho de um desejo de ser e de ter

Talvez quem sabe por essa cidade passe **um anjo**
E por encanto abra suas asas sobre os homens
E dê vontade de se dar aos outros sem medida
A qualidade de poder viver
Vida, Vida

“Vida”

(M. Perez; R.M.Girón; Claudio Rabello)

A PROFESSORA LAÍS

Professora Laís, 29 anos, jovem e casada há quatro anos, porém sem filhos. Jeito muito expansivo e alegre de comunicar-se. Magra, alta, loira, de cabelos longos e encaracolados.

Formou-se em Pedagogia, em 95 e, no ano seguinte, fez Especialização em Psicopedagogia. Como não havia cursado o Magistério (como Ensino de 2º grau), fez estudos de complementação do mesmo, nos anos de 96 e 97.

Já no decorrer do primeiro semestre do Mutirão, demonstrava espontaneidade para falar sobre sexualidade com os alunos e, também, habilidade para trabalhar com letras de música como recurso para reflexão sobre a sexualidade. Fazia uso de pequenas dinâmicas que aprendeu no curso de Especialização em Psicopedagogia, e isto tornava suas aulas mais atraentes.

Começou a trabalhar em sala de aula em 94, com alfabetização de jovens e adultos. Na ocasião do Mutirão, sua experiência como docente era de apenas quatro anos e ela estava em fase de procura de um emprego mais definitivo.

Participou do Encontro Geral e, logo no 1º encontro, veio com um plano definido: juntamente com a professora Conceição, que a seguir será apresentada, pretendia desenvolver um programa, em duas salas de 4ª série. Fariam, em conjunto, o planejamento de cada aula e a professora Conceição assumiria as aulas, em princípio, ficando ela, Laís, de atuar como observadora e colaboradora, já que se considerava quase sem experiência com crianças. Aos poucos, foram se revezando: ora uma ministrava a aula e a outra auxiliava e vice-versa.

Tendo em vista que essas duas professoras trabalharam em conjunto apenas no primeiro semestre de 98 e que a professora Conceição assumiu, em maior proporção, a direção das aulas e, considerando ainda, que no segundo semestre, somente Conceição continuou a trabalhar sozinha com as duas 4ª séries, farei o relato do desempenho das duas professoras nesta experiência, logo após a apresentação da professora Conceição.

Quando iniciou o segundo semestre de 98, Laís informou que iria desenvolver, sozinha, o trabalho junto a alunos de 2º grau, pois começara a lecionar para a 1ª série do Colegial. Foi contratada para trabalhar a Educação Sexual com duas turmas, sendo

uma delas composta de alunos adolescentes de 15 e 16 anos e a outra por alunos mais velhos, entre os quais muitos casados e alguns com idade acima de 40 anos.

No 11º encontro, relatou o andamento de três aulas realizadas em cada uma das turmas. Atuou com independência e criatividade. Demonstrava saber aproveitar bem as estratégias e dinâmicas contidas nos livros indicados ao longo do Grupo de Estudos e dos encontros do Mutirão Orientador. No 14º, relatou mais duas aulas dadas. Ao todo, portanto, deu cinco aulas para cada turma.

Veio em quatro supervisões individuais com os estagiários e afirmou, na entrevista: *“As supervisões individuais foram excelentes! Acho que me ajudou bastante! Valeu! Valia é claro, muito! Muito! Sabe, era bom que tinha supervisão individual, porque, nos Mutirões, não dava tempo, muitas vezes, de todos falarem sobre sua aula, ou mesmo de aprofundar detalhes.”*

Laís teve problemas de faltas. Faltou em cinco encontro, sendo um deles por problema de saúde e o restante por questões ligadas ao trabalho, como por exemplo: participação em reunião. Isto, de certa forma, afetou um pouco seu aproveitamento nos encontros dos Mutirões.

Quando perguntado a ela, na entrevista, se o Grupo de Estudos contribuiu, respondeu:

Muito! Não só na minha vida profissional, mas na questão afetiva, de relacionamento... como mulher mesmo! Me redescobri. Porque, na verdade, você tem um conhecimento da sua sexualidade, mas, olha com que forma foi passado! Você reflete muito: como foi a minha “Educação Sexual?” Cheia de tabus, cheia de preconceitos. E aí você vai fazer um curso superior na Universidade (Pedagogia) e, de repente, você acha que lá você vai encontrar algumas respostas, mas ainda que te fecha mais, te pune muito mais. E aí, olha que engraçado: depois que eu até tinha feito uma especialização na Universidade (Psicopedagogia) que eu descobri um curso que vai mexer em coisas que nenhuma especialização conseguiu mexer!

Entrevistadora: Você diz que o curso (Grupo de Estudos / Mutirão) mexeu em coisas pessoais?

Um crescimento! Busca, mesmo! É aquela coisa: se reeducar. Ou: deseducar-se e aprender novamente. Dizer assim: “olha, eu tenho que aprender de novo, entender melhor isso! Eu não sei isso ainda! Até aspectos da fisiologia humana... assim... tem coisas assim que [risos] que você pensa que sabe, mas não sabe! [...]”

No relatório final, os alunos resumiram o desempenho de Laís, da seguinte forma:

Laís iniciou trabalhando com Conceição, tanto no planejamento, quanto em sala de aula. No decorrer do primeiro semestre, começou a trabalhar em uma escola de Tamarana (distrito de Londrina) e conseguiu implantar o trabalho de Educação Sexual na mesma. Devido a isso, largou as aulas que planejava em conjunto com Conceição. Desenvolveu o outro trabalho no segundo semestre, com certa segurança e foi a única das educadoras que trabalhou com 2º grau. (Garcez e Silveira, 1998, p.18)

A atuação de Laís foi marcada pela forma jovial, alegre e descontraída de falar sobre sexualidade para pré-adolescentes e adolescentes. Sua capacidade de trabalhar com dinâmicas de grupo e músicas é também fruto da especialização em Psicopedagogia e, por essa razão, será referenciada como “a psicopedagoga”. Por demonstrar, desde o início, que já trazia consigo a convicção de que pensar na sexualidade é pensar em si próprio, é “voltar-se pro ninho”; por nos lembrar, com seu jeito de ser, que esse movimento comporta os sonhos, os risos, a emoção, a alegria...; por nos fazer ver que viver pode ser um “brincar de viver”, reservei pra ela esta canção:

Quem me chamou
 Quem vai querer voltar pro ninho
 E redescobrir seu lugar
 Pra retornar e enfrentar o dia a dia
 Reaprender a sonhar
 Você verá que é mesmo assim
 Que a estória não tem fim
 Continua sempre, Que você responde sim
 A sua imaginação
 A arte de sorrir
 Cada vez que o mundo diz não
 Você verá que a emoção
 Começa agora, agora é brincar de viver
 Não esquecer, ninguém é o cento do universo
 Assim é maior o prazer
 Você verá que é mesmo assim

[...] Que eu desejo amar
 Todos que eu cruzar
 Pelo meu caminho
 Como sou feliz
 Que quero ver feliz
 Quem andar comigo
 Vem

“Brincar de viver”
 (Guilherme Arantes)

A PROFESSORA CONCEIÇÃO

Professora Conceição (44 anos) é alta, esguia, de fala rápida e imponente. Demonstra habilidade de liderança e é muito participativa nas discussões. Casada, mãe de um rapaz de 22 anos, outro de 18 e uma garota de 20 anos.

Terminou o Magistério (curso de 2º grau) em 1971. No ano seguinte, começou a lecionar, após participar do concurso público da Prefeitura. Em 1974, formou-se em *Pedagogia*, com a habilitação em Magistério e, no ano de 1982, fez a habilitação em supervisão.

Lecionou unicamente em *Escola Municipal*. Nos primeiros onze anos, atuou como professora de 2ª, 3ª e 4ª série. Nos últimos 14 anos, sua função foi como *supervisora* de ensino. Sempre trabalhou em um período, apenas. *Aposentou-se* em janeiro de 1998, com 25 anos de serviço.

Apresenta uma particularidade que a diferencia dos demais integrantes do Mutirão: foi membro do primeiro Grupo de Estudos que coordenei, que se deu em 1995/2 e 1996/1. Quando ficou sabendo que eu ia oferecer “assessoria” aos professores que participaram do Grupo de Estudos de 97, veio ao Encontro Geral do dia 02 de abril e falou do seu grande interesse em fazer parte do Mutirão.

Tornou-se professora de catequese, na Igreja Católica, em 1998 e, no segundo semestre deste mesmo ano, começou a cursar Teologia.

Professora Conceição chamou minha atenção pelo fato de demonstrar, desde a época do Grupo de Estudos em 95, excessiva preocupação com a questão da AIDS. Pode-se dizer que, para ela, a Educação Sexual precisava e devia ser realizada para prevenir o problema da AIDS, quase que predominantemente. Embora isso seja importante e necessário, há séries de outros motivos e de outras finalidades para a realização da Educação Sexual. Além disso, voltar-se apenas para a questão da AIDS tem algumas implicações e pode levar à associação do sexo com doença.

No Encontro Geral de 2 de abril de 98, falou sobre um projeto, elaborado no ano anterior, para desenvolver Educação Sexual que envolvia as quatro séries (de 1ª a 4ª)

da Escola Municipal na qual havia lecionado. Deveria fazer parte da equipe, uma coordenadora, cinco professoras e uma psicóloga recém-formada, com experiência em Educação Sexual. Tentou conseguir verba de organizações brasileiras, como por exemplo, a Organização Airton Senna. Já havia feito contatos e uma reunião com as pessoas que iriam fazer parte da equipe. Não conseguiu recursos. No Encontro Geral, eu lhe sugeri que começasse o trabalho, enquanto aguardava recursos.

No 1º encontro do M.O. falou sobre sua integração com a professora Laís (apresentada nas páginas anteriores) para iniciar o trabalho, que seria desenvolvido em duas classes de 4ª série, separadamente. Em cada turma havia 35 alunos, cuja idade variava de 9 a 15 anos, sendo que 80% tinha entre 9 e 10. Cada encontro era de uma hora semanal, dentro do horário das aulas regulares.

Conceição e Laís passaram a planejar em conjunto, mas somente próximo ao 4º encontro deram início ao trabalho, cujo primeiro passo foi a realização de uma reunião com os pais. De 70, compareceram apenas 19, sendo que dois eram pais e o restante, mães. Ficaram satisfeitas com o resultado da reunião, com o apoio obtido dos pais e com a forma como conduziram a reunião. Neste encontro, após relatarem os resultados obtidos, foi discutido sobre como poderiam desenvolver a primeira aula.

No 5º, comentaram que na turma A saíram-se muito bem. Já na B, foi complicado, pois muitos falavam ao mesmo tempo; perguntavam, mas não prestavam atenção na resposta que a professora dava em seguida. Conceição disse que estava com dificuldade para motivar e dominar a turma B e estava perdendo a paciência durante a aula, mostrando-se irritada. Era nítido seu aborrecimento e seu desânimo com tal situação.

Foi realizada uma supervisão individual, para esta dupla de professoras, num horário à parte, para uma orientação voltada exclusivamente para estes problemas.

No 6º M.O., Laís faltou e Conceição falou sobre a turma B, na qual vinha encontrando dificuldade. Relatou que usou algumas estratégias sugeridas na orientação individual que recebeu, e que percebeu melhoras. Porém, ainda considerava a situação problemática. Ficou certo, então, que para o segundo semestre do Mutirão, este problema teria que ser melhor investigado e teriam que ser buscadas soluções para o mesmo.

A professora Conceição comentou, ainda, sobre a dificuldade de encontrar materiais audio-visuais para se trabalhar com alunos da 4ª série.

Conceição disse que faz dois anos (1996 e 1997) que desenvolve trabalho de Educação Sexual com alunos da 4ª série, mas ela aprende muito mais com a Laís, do que o contrário [ou seja: a Laís com ela]. Conta que, em sua aula, Laís entregou a música de Pepeu Gomes: “Masculino e Feminino” e contou a história deste, que teve uma educação muito rígida [...] *“Quando foram escutar a música, Laís chamou as crianças para dançar e elas adoraram. Foi bárbaro! Foi ótima a aula que demos sobre órgãos genitais, principalmente o texto que falava de clitóris [...]* (GARCEZ e SILVEIRA, 1998, p.82).

Na avaliação por escrito, ao final do primeiro semestre, ela afirmou que participar do M.O.: *“Foi super importante não só para o desenvolvimento do meu trabalho na Escola, com as duas salas de 4ª série, mas também para mim, como pessoa, pois me levou a reflexões ótimas e que muito me ajudaram”* (FIGUEIRÓ, 1998c, p.28).

No início do segundo semestre, ao expor relatórios de atividades realizadas, Conceição demonstrava traquejo e segurança e mesmo tendo feito um planejamento para uma determinada aula, diante de uma pergunta dos alunos, redirecionava para o conteúdo solicitado a fim de atender as necessidades do momento. Demonstrava também domínio de conteúdo ao responder a perguntas variadas que surgiam, independente de atuar sozinha ou em parceria com Laís.

Porém, devido ao fato de que Laís estava sobrecarregada – pois, além do novo emprego que arrumou (aulas de Educação Sexual para alunos do 2º grau), estava fazendo complementação de seu estágio do Magistério – Conceição passou a atuar sozinha com as duas turmas de 4ª série, a partir do mês de agosto. Começou a sentir-se prejudicada e oprimida e seu desempenho e motivação começaram a decair. Dizia sentir-se em conflito, pois, por um lado, havia uma sobrinha muito doente, quase em estado terminal e que requeria muito de sua ajuda e, por outro, achava que o trabalho com os alunos estava lhe tomando muito tempo de sua nova vida de aposentada. Afirmou: *“sinto que estou perdendo tempo”*.

Falou com a direção da escola e, por volta de setembro, passou a dar as aulas quinzenalmente, ao invés de semanalmente. Outros fatores de natureza pessoal estiveram presentes; verbalizou, várias vezes, que estava passando por problemas pessoais. Observou-se, em seu desempenho no Mutirão, um declínio na quantidade e na qualidade de sua participação durante os encontros.

Apesar de tudo, segundo ela própria, conseguiu dar algumas boas aulas, até o final do semestre. Comentou sobre os *feedbacks* positivos que recebeu dos alunos e o

apoio da direção da escola. Segundo ela, isso era o que a mantinha fortalecida para não desistir.

Quando perguntado a ela, na entrevista feita em dezembro 99, o que achou e como se sentiu com seu trabalho como educadora sexual, respondeu:

*Olha, Mary Neide, na verdade, ele foi muito importante pra mim. Eu até brinco, porque **acho que ele foi até mais importante pra mim (risos) do que pras crianças** (grifo meu); porque eu trabalhei muito aquela coisa do preconceito, de tabu que tinha, que a gente nem se dá conta. E, e de repente eu comecei a ter uma visão de uma porção de coisas muito diferente do que eu tinha, sabe? Comecei a enxergar as coisas; até parece que tiraram a venda dos meus olhos em alguns momentos; foi essa a sensação que eu tive. Sabe? Como se tirassem a venda dos meus olhos e eu comecei a enxergar as coisas de uma forma muito melhor!*

Embora eu tivesse pedido, na entrevista, para que explicasse o que queria dizer com o “tiraram-lhe a venda”, infelizmente, ela não conseguiu esclarecer. Não insisti na pergunta, porque só depois, ao transcrever a entrevista que eu percebi essa falha..

Como Conceição fez parte do 1º Grupo de Estudos, que aconteceu em 1995/2 e 1996/1, no ano de 97 desenvolveu trabalhos com crianças de 4ª série, em sua escola, sem ter, no entanto, supervisão. Na entrevista de 99, pedi que fizesse um contraponto entre o que foi o trabalho de 97 e o de 98, no qual teve supervisão, uma vez que veio juntar-se à equipe do Mutirão. Disse que no trabalho de 97,

[...] faltava um tempo pra eu refletir mais. Que isso eu achei muito importante em 98. Por que? Você veja bem: o trabalho que eu desenvolvia (em 97), eu fazia o planejamento e tudo o mais, sozinha, sem conversar. Eu acho o diálogo importantíssimo! Sabe, sem ter com quem trocar idéias. Então, eu preparava as aulas pra trabalhar com os alunos e tudo o mais. [...] Mas não tinha um tempo pra refletir sobre o que eu estava fazendo. Então, eu não tinha muito tempo de estar corrigindo. Às vezes os erros aconteciam e mesmo eu às vezes não parava; muito tempo depois eu, eu... aquilo ficava meio que incomodando.[...]

Ao passo que o trabalho de 98 (Mutirão), que eu tive assessoria, eu ia lá e o ir lá, [na equipe do Mutirão] o conversar, o falar a respeito, me levava a refletir sobre o que eu estava fazendo.

*Então, eu tinha muito mais oportunidade de corrigir, você entende? E nesse ponto é que eu achei que a gente... a Educação Sexual por ser vamos dizer, algo novo que se ta trabalhando agora e... e tudo mais.... e acho que... e porque a gente traz muitas coisas, de infância, de criação e de tudo o mais, **eu acho que a gente precisa de um tempo maior pra estar refletindo sobre**. E, só o trabalho leva a reflexão. Leva; eu leio um texto, eu penso a respeito e tal. Mas é diferente do que eu fazia lá (no Mutirão). Lá eu era questionada também. Então, às vezes tinha coisa que eu não via e que o grupo via e que falava pra mim: “Conceição, mas você*

não percebeu isso?” Você está me entendendo? E que pra mim foi muito importante! [...] E como as duas turmas [de 98] foram muito melhores que a de 97.

Ele não era só um trabalho; ele me levava a uma reflexão, porque eu tinha que depois ir conversar com vocês. Você está entendendo? Então, o ir conversar, o apresentar o trabalho! O ouvir o que a outra fez. “Eu, puxa vida, isso aí eu podia ter feito naquele trabalho e eu não fiz! Que idéia fantástica!” Sabe? Então, essa troca, quando a gente está começando um trabalho, eu acho muito importante! Eu notei diferenças assim muito grandes nos alunos. Claro, que por minha causa. O que faltava (em 97) era entusiasmo em mim! Porque a partir do momento em que eu passava o meu entusiasmo pra eles, as turmas caminharam super bem!

Com sua fala, então, ela vem confirmar que “Os educadores [...] precisam também se escutar e serem escutados para melhor enfrentar as dificuldades no percurso” (PERES et al. [2000], p.7).

A presença de Conceição – que tendo participado do primeiro Grupo de Estudos, em 1995, veio “pegar carona” com o pessoal do Mutirão – deu mostras da necessidade que sente uma professora de continuar pertencendo a um grupo de apoio e de reflexão, para desenvolver com qualidade trabalhos de Educação Sexual. Deu mostras, também, do quanto é possível ainda crescer por continuar fazendo parte de um grupo desta natureza.

Ela, que também, é uma eterna aprendiz, será lembrada, nesta Tese, como a “nova-estudante de Teologia”. Tendo sido uma pessoa que voltou, insistiu e pediu espaço no grupo, mais uma vez, e que divulgou os Grupos de Estudos, incentivando outros professores a integrá-los, me faz lembrar uma figura de voz forte, que sai cantando aos quatro ventos, dizendo que é hora de agir, que não dá mais para protelar. Foi uma das que, com muita clareza, muita intuição, percebeu onde a formação continuada, voltada para a sexualidade, pode levar professores e alunos. Por isso, assim quero homenageá-la:

Canta uma canção bonita
Falando da vida em ré maior
Canta uma canção daquela de filosofia
E mundo bem melhor
Canta uma canção que agüente
Essa paulada e a gente
Bate o pé no chão
Canta uma canção daquela
Pula da janela e bate o pé no chão
Sem o compromisso estreito
De falar perfeito, coerente ou não

Sem o verso estilizado,
Verso emocionado
Bate o pé no chão
Canto o que não silencia
É onde principia a Intuição
E nasce uma canção rimada
Da voz arrancada ao nosso coração
Com ou sem licença o sol rompe
a barra da noite sem pedir perdão
Hoje quem não cantaria, grita a poesia
e bate o pé no chão

“Intuição”

(Oswaldo Montenegro)

O PROFESSOR EDUARDO

Professor Eduardo, 45 anos, foi o único homem a fazer parte do Mutirão, dentre um conjunto de oito que participaram do Grupo de Estudos de 97. Tem 45 anos, é casado e pai de um filho de 16 anos e uma filha de 19. Jeito tímido de ser; é de falar baixo e pouco. Surpreendeu-me por integrar a equipe do Mutirão, pois parecia pouco à vontade para falar sobre sexo, em especial, para alunos. Denotava, na verdade, que tinha dificuldade acentuada, ou talvez até, bloqueios para ensinar sobre. No entanto, persistiu até o final e empenhou-se para cumprir a exigência que a participação no Mutirão impunha.

Costumava sentar-se numa posição que parecia desconfortável, pois embora ficasse com o corpo virado para o centro do grupo, mantinha as pernas viradas para o lado, como se estivesse preparando-se para sair. Geralmente, deixava a bolsa no colo, ao invés de acomodá-la na carteira.

Católico, estava sempre envolvido em movimentos da Igreja. Sua formação religiosa, possivelmente, é a maior responsável por sua maneira conservadora de pensar as questões da sexualidade. Demonstrava muito interesse nas reuniões do Mutirão; participava como um ouvinte sedento de novas idéias, novos conhecimentos. Por várias vezes, nos encontros do Mutirão, externou sua satisfação por integrar a equipe.

Seu curso de 2º grau, não foi Magistério, mas sim Técnico Comercial. Concluiu, em 1978, a graduação em Ciências Físicas e Biológicas e vinha atuando, na maior

parte das vezes, como professor de Matemática, embora tenha trabalhado um certo período, também com Química e Física. Atualmente, lecionava Matemática e Ciências, para o Ensino Fundamental. Mesmo sendo formado em Ciências, diz que, na sua graduação, teve uma base mínima ou, quase nula, de conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade.

Sua experiência como professor, no ano do Mutirão, era de 19 anos.

Morando numa cidade relativamente distante de Londrina, levava duas horas de ônibus (ou uma hora e quinze minutos, de carro) para ir até a UEL, o que denotava bastante força de vontade para participar do Mutirão. Algumas vezes, vinha de carro, outras, de ônibus. De qualquer forma, demandava um esforço maior para ir e vir, do que outros participantes.

Veio ao Encontro Geral do dia 02 de abril, afirmando, já neste dia, que estava com dificuldade de elaborar um projeto para apresentar numa escola de sua cidade, onde queria desenvolver um programa de Educação Sexual.

No 2º encontro do M. O., falou da possibilidade de formação de grupo para desenvolver seu trabalho, seja na escola de sua cidade, ou na Igreja. Disse da sua intenção em trabalhar, também e, antes de tudo, junto com a professora Maria, integrante do M.O., que a seguir será apresentada. Pretendia observar como são as aulas dela para, posteriormente, iniciar as suas. Demonstrou, então, sentir necessidade de observar a atuação de outra pessoa. Fez isso apenas uma única vez e acabou por considerar não proveitoso. No entanto, foi em frente, dando início a seus trabalhos.

Começou a atuar com um grupo de 30 jovens da Igreja, de 16 a 18 anos de idade. Os encontros se davam a cada quinze dias, com uma hora de duração. Já no 5º encontro relatou sobre a primeira aula dada, que consistiu no levantamento de interesses dos alunos. Foi até o final dos Mutirões com este grupo, embora tenha dado uma média de oito aulas, no máximo.

Pelo fato do trabalho ser realizado na Igreja de sua cidade, ele tinha receio de manifestações contra o mesmo, seja por membros da comunidade religiosa, seja por pais dos jovens integrantes do grupo. Após orientação recebida no Mutirão, realizou uma reunião com o Conselho da Igreja e expôs o seu trabalho. Isso lhe deu mais segurança.

Apresentava uma relativa dificuldade de expressão oral. Passou por dificuldades, mas conseguiu conduzir o trabalho até o final.

Em muitas de suas falas durante o Mutirão, relatando como trabalhou com os alunos, demonstrava ansiedade e insegurança, principalmente através de seu comportamento não-verbal. No entanto, seu esforço era bastante visível, pois veio, também, em supervisões individuais com os estagiários.

As estagiárias assim resumiram, no relatório, o desempenho de Eduardo, ao encerrar o primeiro semestre: “Mesmo com todas as dificuldades encontradas no decorrer de seu percurso neste [primeiro] semestre, Eduardo se apresenta com **grande vontade de atuar** como educador sexual [...]; **seu progresso é significativo**” (PERES e MOSCÃO, 1998, p.83, grifo meu).

Tomando por base o relato do professor Eduardo, durante os Mutirões, as aulas que conseguiu ministrar foram acompanhadas, na maior parte das vezes, por uma certa dose de insegurança; parecia não ter habilidades didáticas necessárias para, por exemplo, coordenar debates. Talvez, por ser professor de Matemática, lhe faltava essa habilidade. Seria de esperar que a tivesse, porque fez especialização em Metodologia do Ensino de 2º grau.

Para compreender melhor quais as suas dificuldades, tomemos alguns exemplos.

Eduardo havia dado um texto para os alunos discutirem, com base em algumas questões que preparou. Ao examinar, pudemos constatar que eram questões elementares, que não exigiam raciocínio mais elevado dos alunos, como o de análise, de síntese ou de avaliação pessoal. Pelo contrário, as respostas estavam claras, no próprio texto.

Demonstrou ter dificuldade em fazer fechamento de aula ou de debate. Assim, por exemplo, numa aula sobre relações de gênero, em que ele considerou o trabalho ótimo, pois a turma discutiu e participou, disse (no Mutirão) que deixou que só os alunos falassem, enquanto ia fazendo anotações, no caderno. Afirmou: “*ainda bem que não precisei falar!*”

Conforme foi discutido no Mutirão, é importante o exercício do “saber ouvir”, para o educador sexual, mas sem sombra de dúvida, cabe a ele a habilidade de fazer fechamento da aula ou, em algumas situações, conduzir os alunos para que participem da elaboração do fechamento.

Outra dificuldade demonstrada foi não perceber que, dada uma atividade para seus alunos, o objetivo da aula perdeu-se, pois o debate foi desviado. O objetivo neste

dia era para refletir a respeito do namoro e a discussão acabou abordando a amizade e o relacionamento humano, num sentido amplo. É muito provável que ele próprio tenha favorecido este desvirtuamento. No entanto, este seu erro serviu para levar toda a equipe do Mutirão a pensar sobre os objetivos que se estabelece para uma aula e o compromisso em cumpri-los (podendo desvirtuar, é óbvio, em situações que se justifiquem).

Também, em uma aula em que discutia com seus alunos, sobre a relação sexual antes do casamento, cometeu um desliz, que foi o de interrogá-los, perante a classe toda, sobre quem já transou. Com isso, invadiu a privacidade dos alunos. Obviamente, aproveitou-se isto para refletir, no Mutirão, e contrapor esta postura à atitude necessária de *despersonalizar os casos ou perguntas* trazidos em sala. Isto significa que quando um aluno aborda um problema pessoal, em sala, é bom que o professor passe a discutir o assunto com a classe, como se o protagonista fosse um outro jovem qualquer, hipotético, e não aquele que fez a pergunta.

Como último exemplo de dificuldade desse professor, dado um exercício (que consta no livro de Barroso e Bruschini, 1985) chamado “história inacabada” – que é uma estratégia de ensino para trabalhar assuntos como: a primeira relação sexual, virgindade, machismo, entre outros – ele chegou para a supervisão individual com as estagiárias, dizendo que não entendera e que a história “não tem nada a ver” (sic). Elas leram com ele a história e foram mostrando como se poderia aproveitar o exercício, o que é possível trabalhar a partir dele.

Apesar das dificuldades, Eduardo mostrava-se desbravador, pois acabou por ministrar algumas aulas esparsas sobre sexualidade, em situação de improviso, quando lhe foi pedido, até de última hora, pela diretora. Chegando na escola em Londrina, onde ia apenas duas vezes por semana lecionar, não sabia que estava planejado de acontecer a Semana da Sexualidade Humana. A direção, então, lhe entregou um texto intitulado: “Para que serve o sexo”, a fim de que trabalhasse com seus alunos, no espaço da aula de Matemática. Ele achou melhor utilizar uma aula que havia programado para seu grupo da Igreja, sobre relações de gênero. Infelizmente, no relatório dos estagiários, não há nada que esclareça sobre o resultado dessa aula. No entanto, durante o M.O., eu chamei atenção para o risco de se fazer um trabalho com 70 alunos juntos, numa única sala, como aconteceu.

Deixando de lado a questão da inadequação da direção em solicitar, de repente, a um professor, que desenvolva uma aula de improviso e, deixando de lado também a qualidade do texto proposto (imposto?) pela direção, parece que teria sido viável que

Eduardo lesse o texto com os alunos e fosse abrindo para discussões no decorrer da leitura. Mesmo que o texto fosse ruim e/ou falho, com criatividade e sabendo detectar alguns pontos-chaves, poderia desencadear debates.

Porém, viu-se que ele preferiu trabalhar seguindo uma programação com a qual já havia trabalhado. Insegurança? Talvez sim, talvez não. Pode ter sido uma atitude de precaução, indo por caminhos já conhecidos. Além do mais, foi válido o simples fato de se empenhar na tarefa, pois, como diz Naumi de Vasconcelos (1985, p.59): “Falar sobre sexo é a melhor maneira de se vencer a culpa e a vergonha a eles associados”.

Deu mostras, ao longo do trabalho, de pequenos progressos e de enfrentamento de várias dificuldades. No 10º encontro do M.O., por exemplo, sinalizei para Eduardo, referente à última aula que ele havia dado “[...] o quanto ele conseguiu ouvir seus alunos e desta vez, não desviou o assunto [do objetivo principal], sendo este um grande avanço deste educador. Eduardo fala que realmente soube ouvir e ficou encorajado após a supervisão individual com as estagiárias” (PERES e MOSCÃO, 1998, p.87).

É possível crer que toda caminhada de Eduardo, no Mutirão, teve como maior resultado sua auto-reflexão em torno de sua postura como professor e de sua posição diante de questões ligadas à sexualidade.

Ao entrevistá-lo, no final de 99, percebi que sua dificuldade de expressar-se oralmente poderia atingir um nível mais elevado, como o foi nesta situação. Ao ler a transcrição da entrevista, constatei o quanto era difícil entender o que queria dizer; gaguejava muito e truncava as informações. Fiquei me perguntando: até que ponto esta dificuldade não é generalizada para outras situações, como a de ensino, especialmente, a de ensino da sexualidade.

Assim, foi bastante difícil obter dele uma resposta objetiva e clara sobre como avaliava, na ocasião da entrevista, a contribuição do Grupo de Estudos de 97 e o Mutirão Orientador, para sua atuação como professor.

A presença de Eduardo, como professor e único representante do sexo masculino, foi preciosa e contribuiu para sinalizar, a todo instante, que a Educação Sexual é um trabalho que deve ser abraçado por educadores de ambos os sexos, e não apenas por educadoras mulheres. Será referenciado como “o professor”, pois isso já diz o bastante. Por parecer necessitar de uma dose maior de bravura e coragem para despir-se de seus

preconceitos e tabus que os demais integrantes e, por ter demonstrado que está sendo um bravo, é a ele que cabem os versos:

[...]
 Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
 Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer se não esquecer o medo
 Abrir o peito à força numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim

“Caçador de mim”
 (Sérgio Magrão e Luis Carlos Sá)

A PROFESSORA MARIA

Professora Maria tem 46 anos e é mãe de dois meninos gêmeos, de dez anos. Fala, geralmente, bastante rápido. É alta e anda constantemente vestida de saia. Tem cabelos lisos e costuma usá-los cortados na altura da orelha.

Formou-se no Magistério em 1979. Coursou Ciências e Biologia, tendo concluído em 1982. Fez especialização em Deficiência Mental e Auditiva e, também, em Biologia Aplicada à Saúde.

É professora de *Escola Estadual*, onde leciona Ciências e Biologia, para a 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental e para a 1ª e 2ª série, do Ensino Médio. Trabalha 40 horas semanais.

Tem uma vida bastante agitada, pois sempre assumiu sozinha o cuidado e a educação de seus filhos, bem como o cuidado e a manutenção da casa. Mãe zelosa, sempre que pode, aproveita para falar dos seus meninos. Separou-se de seu companheiro e pai de seus filhos, no ano do Grupo de Estudos. A separação lhe trouxe desgaste emocional e perda de tempo para resolver questões judiciais.

Apesar de sempre muito atarefada, surpreendeu pela persistência em vir aos encontros do Mutirão Orientador. Faltou apenas no 11º. Nesse mesmo ano, freqüentou, também, o Curso de Especialização em Biologia Aplicada à Saúde, que exigia monografia. Deu conta desse trabalho, porém, foi um ano com muita sobrecarga de atividades e compromissos.

Sendo católica, costuma fazer parte de grupo religioso de reflexão e trabalho comunitário. É membro atuante no Sindicato dos Professores e costuma ser porta voz dos professores de sua escola, nas reuniões e movimentos sindicais.

No 1º encontro, comentou que, em suas aulas de Biologia, no Ensino Médio, tem espaço para trabalhar os conteúdos de sexualidade. Ressaltou que faz uso freqüente de filmes, como recurso audio-visual.

No 2º, comentou sobre filmes que tratam da sexualidade que tem procurado assistir a fim de analisar se vai usar com os alunos. Falou de alguns que já passou, mas que os alunos não gostaram. Não tem nada definido a respeito de projeto; apenas comentou que conversou com o diretor sobre sua proposta de montar um grupo à parte, num horário extra-aula e que o mesmo aprovou a idéia. Como coordenadora, aconselhei que trabalhasse com seus alunos regulares, no espaço de suas aulas, uma vez que tem estado sobrecarregada de atividades.

No 3º, voltou a dizer que pretendia montar um grupo extra. Apesar de eu fazer, novamente, a mesma ressalva, Maria insistia em sua idéia. Eu supunha que se ela montasse um projeto como uma atividade extra, seria difícil, por falta de tempo e poderia usar isto como justificativa, para si e para o grupo, para o fato de não conseguir desenvolvê-lo.

A professora Maria, novamente, no 4º encontro do M.O., comentou sobre fitas de vídeo (interessantes, segundo seu ponto de vista) para serem usadas com alunos. Costumava trazê-las, para emprestar ao Eduardo, que não se mostrava interessado nas mesmas. Parecia-nos, a mim e às estagiárias, que Maria procurava “esconder-se atrás das fitas”. Por causa delas, possivelmente, não tivesse que falar muito com os alunos, nem ouvi-los.

Comentou, também, que insistiu em montar uma turma em horário extra. Fez uma breve divulgação (pois disse que não tem tempo para uma divulgação maior), em sua escola e conseguiu 5 alunos de 8ª série. Contou, neste dia, como foi seu primeiro

momento com esses alunos. Disse que a participação dos mesmos foi boa e que ela passou a fita, que fala sobre sexualidade, do padre Zezinho.

Tentou iniciar um trabalho numa sala de aula de 8ª série, mas resolveu desistir, pois, ao passar a fita acima, duas alunas “rebeldes e mal educadas” (sic) contestaram-na.

Neste dia, Maria estava falando, no encontro. Parecia muito ansiosa e não estava aberta a críticas e sinalizações. Como coordenadora, pedi a fita emprestada para conhecer.

Maria parecia querer demonstrar auto-suficiência, pois não pedia ajuda à equipe do Mutirão; apenas queria relatar, muito depressa, o que fez, ou tentou fazer. Quando não obtinha êxito era porque, segundo ela, o problema estava com os alunos, na sua falta de tempo, ou em outros pontos fora dela própria. Parecia que tinha muita dificuldade em saber ouvir seus alunos e parecia que estava acostumada a ser bastante diretiva com os mesmos.

Quando perguntei a ela, perante a equipe, porque não tentava deixar de lado as fitas, pelo menos de início, para exercitar o falar e o ouvir sobre a sexualidade, ela disse que o NRE (Núcleo Regional de Ensino) exige que os professores usem fitas de vídeo e que isso lhes é cobrado. (Professor Eduardo, que estava presente, confirmou esta exigência, mas disse que não se importava com a mesma).

No 5º encontro, Maria falou que ainda não conseguiu montar seu grupo de alunos, pois devido a feriados estava encontrando dificuldades em fazer divulgações. No entanto, já realizou a segunda aula sobre namoro, onde levou texto para ler em sala de aula para os cinco alunos que até então compõem o grupo. Sugeri que utilize outras estratégias ao invés de textos e vídeos.

No próximo e último encontro do primeiro semestre do Mutirão, disse que não conseguiu realizar o que queria, mas que no “próximo ano” (sic) realizará um trabalho mais produtivo. [Próximo ano? Ou se pode entender: próximo semestre?].

Comentou que não conseguiu trabalhar com seu pequeno grupo-ação (de cinco alunos), por causa do jogo da Copa, uma vez que as aulas eram de terça-feira e houve dois jogos seguidos.

Retomando seu desempenho até o final do primeiro semestre do M.O., pode-se afirmar que: embora sem fazer o projeto e sem ter uma turma fixa (exceto a de cinco

alunos) para atender à exigência do Mutirão, tentava falar sobre o assunto para alunos de 7ª ou 8ª séries, aproveitando uma ou outra aula de Biologia, de maneira não sistemática. Teve, porém, problemas com duas alunas “rebeldes e mal educadas” (sic), que protestaram contra o filme do Pe. Zezinho que ela passou. Disse que pensa poder voltar a fazer um trabalho nesta sala e que algumas alunas vieram pedir para que continuasse dando aulas de Educação Sexual, no horário regular de Biologia (8ª série).

As estagiárias resumiram a atitude de Maria durante este período que transcorreu, da seguinte forma:

Pode-se perceber que Maria, no decorrer do semestre manteve sua atitude de não querer ouvir o que a coordenadora (do Mutirão) propunha. Era até mesmo intransigente em sua escuta em relação à coordenadora e mesmo em relação a propostas dadas pelo grupo (equipe). Maria no geral já traz idéias prontas, não aceitando as sugestões que lhes são dadas. Costuma expor seu trabalho e sair sempre muito rápido, como que não querendo ouvir feedback. (PERES e MOSCÃO, 1998, p.69)

Sem que eu (coordenadora) sinalizasse nada neste dia [6º encontro do M.O.], admitiu que, de fato, não tem condições de ficar tentando montar uma turma em horário extra e que deverá aproveitar suas turmas regulares. Reconheceu que precisará deixar de apoiar-se em fitas, como vem fazendo. Tudo isto eu sinalizei ao longo dos encontros, mas Maria não se mostrava receptiva a estes apontamentos. Hoje, no final do primeiro semestre, parecia mais tranqüila, falava mais pausadamente e parecia ter se dado conta de que precisava mudar e aceitar as sugestões para conseguir caminhar.

Mostrou-se muito sensibilizada neste encontro. Soube aproveitar o exercício com a música e fez boas reflexões a partir dela, mostrando que se deixou levar pelos sentimentos e emoções que a mesma provocou em relação à sexualidade, mais que por idéias. Fez elogios à forma como os Mutirões estavam sendo conduzidos. (FIGUEIRÓ, 1998c, p.22)

Não se tratava, apenas, de reconhecer que precisava “mudar e aceitar as sugestões”. Algo muito mais pessoal e íntimo parecia estar bloqueando suas iniciativas. É possível que estivesse relacionado à solicitação que fez, particularmente, após o encerramento desta fase dos encontros: disse que desejava conversar, particularmente, comigo. Tivemos um bate-papo, nas férias de julho. Este girou em torno de sua dificuldade em sentir orgasmo com o novo namorado. Foi muito válido. Apesar desta dificuldade específica, que a motivou a me procurar, particularmente, afirmou, mais ou menos assim: “Se eu não tivesse participado de todos estes estudos sobre sexualidade com você, jamais me permitiria viver a sexualidade com alguém, como estou vivendo, pois consideraria pecado, esperaria por um casamento. Que talvez nem possa acontecer!”

Quando se iniciou o segundo semestre, em agosto, as estagiárias, em atendimento de supervisão individual a ela, detectaram alguns fatores que podem ser considerados chaves para a compreensão de suas dificuldades. A aula que a estavam ajudando a preparar era sobre o tema “namoro”. Durante a supervisão,

[...] foi percebido que esta educadora se prendia muito a um discurso moralista sobre o namoro e, a todo instante, falava muito sobre o respeito; isso permitiu verificar que dizia muito de si própria, de sua história de vida, onde em um relacionamento duradouro, já passado, vivenciou muitas mágoas e falta de respeito, de seu companheiro para com ela. (PERES e MOSCÃO, 1998, p.70)

No 7º e no 9º encontros do M.O., comentou sobre aulas na 8ª série. Uma dessas aulas foi sobre “Relação sexual fora do casamento”. A discussão não ocorreu de forma satisfatória, segundo a professora.

“No 12º, começa dizendo que seu programa de ensino sobre sexualidade com seus alunos está praticamente parado e explica que seu cronograma tem sido prejudicado por feriados (e ‘semana do saco cheio’) e dispensas ocorridas na escola, para um passeio ecológico” (PERES e MOSCÃO, 1998, p.73).

Geralmente, era difícil compreender a explanação que Maria fazia a respeito das aulas que deu, da participação dos alunos, do andamento e do resultado das mesmas, pois sua forma de falar era rápida e, algumas vezes, confusa. Esteve em uma supervisão individual, apenas.

Infelizmente, tinha uma maneira de ir dando seqüência aos trabalhos com os alunos de um jeito confuso. Decidia ensinar sobre o tema Aborto, num dia e homossexualidade noutro, quando ainda os temas básicos não estavam todos trabalhados. Possivelmente, isto refletia sua confusão interior, quanto às questões da sexualidade.

Neste 12º encontro, disse que para sua primeira aula sobre homossexualidade pensava em utilizar um programa que assistiu na televisão sobre casamento entre homossexuais, para levar os alunos ao debate. Eu ressaltai que casamento entre homossexuais é um tema para ser trabalhado quando um grupo está bem mais maduro e já estruturou uma base sólida de discussões. Inicialmente, começasse com a visão que cada um dos alunos tem sobre homossexualidade, passando depois pelo entendimento amplo da questão. Mais uma vez, o apoio em filme, se repetiu.

Relata, no 13º, que deu uma aula sobre aborto, para uma de suas turmas, e a que a participação deixou a desejar. Na semana seguinte, deu aula sobre gravidez, voltando ao assunto aborto.

No 14º, assim como em alguns encontros anteriores, informou que não pôde dar sua aula, devido a dispensas ocorridas na escola para reuniões de professores.

De forma geral, pode-se dizer que Maria conseguiu dar algumas aulas esparsas, porém, não pode ser considerado um trabalho que atendesse às exigências feitas pelo Mutirão, uma vez que não houve objetivo delimitado e seqüência. Em suas aulas, não obtinha uma boa participação, o que a aborrecia e desanimava.

A atuação de Maria, que foi acompanhada de dedicação e boa vontade, tanto para vir aos encontros, quanto para ensinar a seus alunos, parece demonstrar que apenas o interesse e os esforços não foram suficientes para assegurar o êxito do trabalho e que fatores inconscientes poderiam estar interferindo. Assim sendo, sua atuação vem demonstrar que há professores, de fato, que têm barreiras pessoais que dificultam o ensino sobre sexualidade. Parecia haver muitos elementos que requeriam um trabalho psicoterapêutico para que ela pudesse vencer conflitos pessoais e encarar a sexualidade de forma mais positiva e tranqüila.

Assim, por exemplo, o fato de Maria ter vivido um relacionamento amoroso com seu namorado (que posteriormente passou a ser pai de seus filhos e seu parceiro) e ter sido abandonada, fez com que se sentisse desrespeitada e abandonada. A sua gravidez indesejada, quando solteira, foi responsável pelo rompimento afetivo com seus pais. Tudo isto parece tê-la levado a adotar, com os alunos, atitudes discursivas, em prol da importância do respeito e da responsabilidade nos relacionamentos afetivo-sexuais.

Quando foi perguntado a ela, na entrevista feita ao final de 99, sobre como avalia a contribuição, hoje, do Grupo de Estudos de 97, afirmou: *“Pra mim foi muito bom! O teu grupo apareceu pra mim numa época difícil, de conturbações, (pausadamente) e através daquele curso eu consegui recuperar muito do meu eu, resgatar o meu ego que tava assim na fase difícil. Sei que na época me ajudou muito mesmo! Foi muito bom!”* (Falou com tranqüilidade e devagar, o que destoa da sua forma mais freqüente de falar, que é rápida ou, se pode dizer: acelerada. Em quase toda a entrevista, falou de forma bastante rápida).

Entrevistadora: Como assim?

Eu estava passando por uma fase de separação; recém-separada; então ta! (começa a falar meio acelerado) Eu tava vivendo uma fase difícil, e naquela época, também, eu comecei a frequentar assim grupo de igreja, [...] Então, naquela época pra mim, sexualidade e coisa e tal, era uma coisa que tinha morrido [...] se um dia você arrumar uma pessoa seria pra você casar; inclusive, com o pai dos meus meninos eu não casei, eu morei com ele; aí deu todo um negócio errado daquele que você tinha programado.

*E não é que antes eu achava que tinha que casar, porque sempre eu achei que o sentimento é importante; que o que faz o casal é o sentimento que um tem pelo outro e não um papel que você assinou ou deixou de assinar. (Fala aceleradamente). Mas como que aconteceu tudo aquele negócio errado (referente ao primeiro relacionamento), tava passando uma fase difícil, então eu também tava me apegando com aquela história: não, você tem que casar [caso quisesse ter um relacionamento mais íntimo com o atual namorado] e tal e tal... arrumar uma pessoa mais ligada à Igreja, ou coisa parecida, então **respeita**, (fala pausadamente; “meio que cantando”) **tem mais admiração**. Então eu achei que só dessa maneira que conseguia fazer um casal perfeito. Daí, vivendo lá, fazendo o curso, eu fui verificar que não: não era isso, entendeu? Então fez com que eu abrisse minha cabeça de novo, e olhasse a sexualidade, o sexo, de uma maneira diferente, entendeu?*

Entrevistadora.: E você fala que lhe ajudou a resgatar inclusive a auto-imagem, o ego?

Então daí eu consegui recuperar a auto-estima novamente, e tá batalhando e tá tocando (fala “cantando”) e até, acha que não? Ainda estou jovem, ainda sou bonita! Toda esta questão. Que na época, quando o pai dos meus meninos [me deixou].... foi que falei: estou velha, feia, tenho que sustentar meus filhos sozinha e vou ficar a vida inteira sem sentir um alguém que vai fazer um elogio, alguém que vai? Eu falei: meu Deus do céu, vai ser muito difícil! Mais que nada, depois fui, fui fazendo e falei: não, não tem nada disso, não!!

Foi uma fase assim: apareceu numa época boa da minha vida (o Grupo de Estudos). Além, de você tentar ir buscar uma coisa que você ta passando, também foi excelente pra mim, como pessoa, pra minha pessoa.

Tendo se destacado pelo seu jeito batalhador, de quem, sobrecarregada com carga didática, sindicato, movimento religioso, afazeres domésticos e compromissos de mãe, ainda consegue arrumar tempo para se envolver com sua formação continuada (tanto em Educação Sexual, quanto em curso de pós-graduação), a ela farei referência como a “professora especialista em Biologia Aplicada à Saúde”. Em função de tudo isto, foi que optei por chamá-la de **Maria** e assim homenageá-la com a canção...

Maria Maria é um dom
uma certa magia
uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
como outra qualquer do planeta
Maria Maria é o som é a cor é o suor
é a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas agüenta!
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre.
Quem trás no corpo a marca Maria Maria
mistura a dor e a alegria.
Mas é preciso ter manha é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida.

“Maria Maria”
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

3.2 Diálogo com os professores integrantes do Mutirão Orientador

Os dados deste tópico foram obtidos em entrevista realizada com cada um dos integrantes, individualmente, nos meses de novembro e dezembro de 1999, quando já se fazia, portanto, um ano que o Mutirão havia sido encerrado. Cada entrevista foi realizada, gravada, com uso de fita cassete, e transcrita, em sua íntegra, por mim, sem a participação de estagiários. A entrevista era de caráter semi-estruturado e seguia um roteiro previamente elaborado (Anexo I), que servia para nortear questões específicas e comuns para todos e, ao mesmo tempo, oportunizar uma conversa aberta. Assim, as questões não eram apresentadas na mesma ordem para todos os entrevistados e dependiam do andamento e do rumo da conversa. Segundo Manzini (1991), a entrevista semi-estruturada “[...] é mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre” (p.154).

Essa idéia é reforçada, entre outros, por Lüdke e André (1986), ao afirmarem que,

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p.33)

A princípio, o roteiro foi elaborado e submetido a um processo de validação pelos colegas de pós-graduação da disciplina “Análise de Dados em Entrevistas e Diálogos”³¹ que cursei no Doutorado. A seguir, foi reformulado e aplicado, para verificação de sua funcionalidade, a dois professores que participaram do Grupo de Estudos de 1997, mas que não fizeram parte do Mutirão Orientador. Após isso, o roteiro sofreu uma definitiva reformulação para, finalmente, ser utilizado como instrumento de entrevista junto aos onze integrantes do Mutirão.

O local de realização das entrevistas foi na própria escola onde atua o professor; no caso das professoras aposentadas, foi em suas próprias casas. Para Laís, que no referido ano estava trabalhando em creche, a entrevista se deu na Biblioteca Pública de Londrina. Após um *rapport* inicial, cada entrevista durou, em média, de 50 a 70 minutos.

³¹ A disciplina foi ministrada pelo Professor Dr. Eduardo José Manzini, no segundo semestre de 1999, na UNESP, campus de Marília / SP.

Para avaliar os dados, optei pela análise de conteúdo, na forma de análise temática, que “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ (grifo do autor) que compõem as comunicações e cuja presença ou frequência podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p.105).

Realizei leituras e releituras de cada entrevista transcrita, a fim de encontrar os “núcleos de sentido” e os aspectos recorrentes que dão origem a temas ou tópicos que, por sua vez, culminam em categorias. Reexaminei e reelaborei, várias vezes, o conjunto dos temas estabelecidos ao longo da análise.

Nesta etapa da análise dos dados, conforme salientam Lüdke e André (1986), é importante “[...] a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente. É preciso [...] ir mais a fundo desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (p.48).

Primeiramente, apresentarei a síntese do desempenho de cada professor na ação como educador sexual, no ano de 1999 e, em seguida, a organização e a análise temática dos dados obtidos nas entrevistas.

3.2.1. Síntese do desempenho de cada professor na ação como educador sexual no ano de 1999.

CECÍLIA: - a professora pioneira do Mutirão - Não desenvolveu nenhum trabalho sistemático com seus alunos de 2ª série, para os quais lecionou no ano de 99. Com eles, apenas aproveitou as situações informais para ensinar a partir daí. Seu desempenho constituiu-se em colaborar com outros professores da escola, em aulas conjuntas de Educação Sexual. Afirmou: “*Eu tenho atuado mais em parceria com os outros professores*”. Isto se deu com uma professora de 4ª série, uma de 8ª e uma do 1º Colegial. Vale lembrar que sendo formada apenas em Magistério, sua área de atuação restringi-se de 1ª a 4ª série.

CLAUDETE: - a professora bem humorada - Planejou e desenvolveu aulas sobre sexualidade para seus alunos de 4ª série, ministrando a cada 15 dias, uma aula de 1:30min., estendendo o tempo quando era preciso. Fez reunião com os pais, antes de começar este trabalho, para

comunicá-los sobre o mesmo. Afirmou que, além desse ensino sistemático e planejado, trabalhou “[...] *todas as oportunidades, realmente, que aparecem, que surgem, [...]*”.

MARIA AUGUSTA: - a “nova-estudante de Hotelaria e Turismo” - Por estar aposentada, não desenvolveu nenhum trabalho de Educação Sexual, após o encerramento do Mutirão.

PAULA: a professora cientista social - Estabeleceu um horário com sua turma de 4ª série e trabalhou uma semana sim e outra não. Desenvolveu este trabalho na escola onde atua de manhã (que é a Escola Reverendo Odilon, envolvida por inteira com o projeto). Na escola onde leciona, no vespertino, para a 1ª série, não efetivou trabalho em Educação Sexual, porque, segundo ela, a mesma não é envolvida com a temática. Mesmo assim, diz que ensinou quando surgiram as pequenas oportunidades.

RENATA: - professora estudante de Enfermagem - Desenvolveu aulas sobre sexualidade com sua turma de 4ª série de fevereiro a maio apenas, pois de junho a agosto ficou afastada por problemas de saúde e, ao voltar, não continuou o trabalho. A aula era em horário fixo. No início, quinzenal, e por solicitação dos alunos, passou a ser semanal, porém, “[...] *ficou, assim, um pouco tumultuado o trabalho. Não deu pra ter aquele resultado do ano passado [ano do Mutirão]: bem satisfatório*”. Além do problema de saúde, enfrentou problemas conjugais.

Na escola em que trabalha no outro período, também na 4ª série, ensinou sobre o assunto apenas no início do semestre. Comentou: “[...] *lá eu comecei a trabalhar com eles, no conteúdo de Ciências, com o corpo humano. E já iniciei com o aparelho reprodutor. Então, tudo o que deu pra eu trabalhar com eles, envolvendo sexualidade, eu trabalhei*”. Complementa dizendo que, para esta turma, ensinou sobre namoro, amor e que cada aluno chegou a elaborar

[...] *um livro, depois que eu terminei toda a parte do corpo humano; eles fizeram uma história sobre eles, desde o ato sexual entre o pai e a mãe. Que eles vão contando a história deles, desde quando os pais se conheceram, e tiveram o ato sexual daí [...] até os dias de hoje. Ficou um livro bem interessante!*

ELAINE: Conseguiu atuar apenas dando orientações individuais para seus alunos de Educação Física. Afirmou: “[...] *Eu trabalho informalmente quando eu vejo que o aluno está*

precisando, que a gente sabe que ele tem problemas, a gente procura se aproximar e conversar com o aluno”. Por várias vezes, na entrevista, falou de sua dificuldade em ensinar sobre sexualidade para grupo de alunos, tanto no que diz respeito ao conteúdo propriamente dito, quanto à habilidade metodológica necessária para coordenar debates e fazer aula expositiva sobre a temática.

MARIA DOLORES: Não desenvolveu um trabalho formal de ensino da sexualidade. Conseguiu aplicar o que aprendeu, dentro de sua função de “orientadora educacional”. Afirmou:

[...] é difícil dizer se eu estou atuando como educadora sexual. Eu acho que atuo mais como uma orientadora mesmo [risos] sexual. [...] Agora o meu trabalho que eu faço, como é trabalho individual, de aluno por aluno, em sala, então eu acho que eu mais oriento. Eu complemento essa educação também que já traz de casa.

LAÍS: - a psicopedagoga - Passou a trabalhar, no ano de 99, unicamente como coordenadora de uma creche e, nesse cargo, deu várias orientações para as professoras, individualmente, ajudando-as a prepararem “pequenas aulas” sobre determinados assuntos que surgiram, ou ajudando-as a lidar com as situações emergentes. Em algumas reuniões de estudo, discutia com as professoras pequenos textos de sexualidade que entregava para lerem com antecedência. Abordou o assunto com os pais, em algumas reuniões, embora nenhuma delas tenha sido realizada com o propósito direto de falar sobre o tema.

CONCEIÇÃO: - a “nova-estudante de Teologia” - Por estar aposentada, não desenvolveu nenhum trabalho de Educação Sexual após o encerramento do Mutirão.

EDUARDO: Realizou apenas um trabalho, no primeiro semestre de 99, com duas salas de 5ª série (de 45 alunos cada), durante suas aulas de matemática. Fazendo um encontro mensal com cada turma, separadamente, desenvolveu a programação em cinco encontros, sendo que utilizou o primeiro e o segundo para passar um filme sobre a origem da vida que aborda a evolução, primeiramente nos animais. O terceiro foi sobre amizade e os dois últimos sobre relações de gênero. Parece, pois, ter abordado a sexualidade de forma evasiva, indo por temas não centrais. É possível que o fato de os encontros terem sido mensais haja comprometido a efetividade do trabalho. Eduardo afirmou que o desenvolveu porque era

exigido, na escola onde atuava, que cada professor realizasse um projeto extra-disciplinar. Também fez duas ou três palestras na paróquia de sua cidade.

MARIA: - a professora especialista em Biologia Aplicada à Saúde - Não desenvolveu trabalhos sistemáticos. Nas aulas de Biologia das 7^a séries, adiantou o tópico que fala da “reprodução” para o início do semestre, uma vez que o livro o traz no final. Tentou formar um grupo de alunos para ensinar em horário extra-aula, mas não foi possível. Disse que tem aproveitado algumas situações, quando por exemplo, “[...] vê o aluno que está conversando sobre o assunto, dá uma interferência, conversa junto, dá liberdade pra eles poderem conversar a respeito e daí aproveitar para fazer algumas orientações”.

Pode-se dizer que apenas duas professoras, Claudete, a bem humorada e Paula, a cientista social, conseguiram, ao longo do ano de 99, desenvolver trabalho formal, planejado e sistematizado de Educação Sexual na escola onde trabalham. Professor Eduardo atuou, no primeiro semestre, porém, pareceu que de forma pouco sólida. Também Renata, a professora estudante de Enfermagem, conseguiu efetivar o trabalho em suas duas turmas de 4^a série, porém, foi por um período abreviado, devido a problemas pessoais. Todos os integrantes do Mutirão, no entanto, têm sabido aproveitar as situações espontâneas que acontecem, para ensinar a partir daí. Além dessas possibilidades verificadas, outras possibilidades do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual puderam ser apreendidas através das entrevistas. Por sua vez, vários fatores foram identificados como sendo limitadores desse processo de construção do saber.

Passando, agora, à organização e à apresentação dos dados das entrevistas, devo dizer que três grandes temas foram estabelecidos, cada qual integrando várias categorias. O primeiro refere-se às **possibilidades** de construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual e o segundo refere-se aos **limites** (de construção do saber e do saber-fazer docente). O terceiro tema abrange o ponto de intersecção comum entre os dois temas anteriores. Tratarei, agora, do primeiro.

3.2.2 Possibilidades de construção do saber e do saber-fazer docente em educação sexual.

Abordar as possibilidades de ação significa que, independente de o professor haver ministrado, ou não, aulas sobre sexualidade, ele pode ter obtido, através de sua prática cotidiana, vários outros resultados e várias conquistas que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para o desenvolvimento dos alunos sob sua responsabilidade e da Instituição como um todo.

I - Conquistando o crescimento da auto-imagem e da sua valorização profissional.

CECÍLIA - a pioneira do Mutirão – Afirmou na entrevista:

Eu acho muito interessante, eu acho que eles (os professores da escola onde trabalha) me respeitam e eles me vêem como educadora sexual; eles não fazem brincadeira, nada. Quando eles vêm conversar assim, eles tratam o assunto com seriedade. [...] Eu me sinto [risos] bem orgulhosa mesmo! Até os alunos (do Ensino Fundamental) que eu fiz a palestra com a professora de Filosofia, geralmente eles me encontram no pátio: ‘oh, oh, professora!’ E com respeito. Eles me tratam com muito respeito; acho que eles pensam que sou uma pessoa que eles podem confiar realmente [...].

Cecília comentou, também, que quando a professora de Filosofia do Ensino Fundamental de sua escola encontrou dificuldade no ensino da sexualidade e foi pedir ajuda a uma outra, esta respondeu: “*eu não tenho conhecimento; a pessoa que conhece alguma coisa é a Cecília*”. [Cecília falou isto com voz imponente, denotando muita satisfação].

MARIA AUGUSTA: - a “nova-estudante de Hotelaria e Turismo” - Numa situação em que estava em um Colégio particular, no início do ano de 99 – a convite da supervisora desse Colégio para falar sobre sua experiência com aulas de Educação Sexual – foi apresentada para as professoras como a “professora que trabalha com a Educação Sexual”. Comentou na entrevista: “*Eu me senti até muito importante [risos], pra te falar bem a verdade, sabe?!*”

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem - Quando lhe foi perguntado sobre o que acha de seu trabalho como educadora sexual, respondeu:

Olha, eu acho que é muito importante, porque é como ser uma luz pra quem está na escuridão, realmente. Porque as crianças, elas têm uma curiosidade muito grande. E eu acho que isso angustia muito a criança;

*ela querer saber e não poder saber, ter um limite, achar que tudo é proibido, sendo que é algo dela, faz parte dela. É um direito dela. E enquanto profissional, eu me sinto assim feliz; eu gosto de falar. [...] eu me sinto muito feliz mesmo, de estar falando! **É algo a mais para minha profissão!** (Falou de forma bastante enfática) E gosto de falar sobre o assunto! [...] cria-se uma amizade parece que mais profunda também, porque tudo eles vêm perguntar pra você e você se sente assim: útil mesmo, porque você está levando pra eles uma verdade, e eles vêm com aquela confiança de perguntar pra você [...].*

CLAUDETE: - a professora bem humorada.

*[...] **as pessoas te tomam como referência** na escola, sobre o tema. E isso é, ao mesmo tempo em que você vê uma grande responsabilidade. A gente gosta. Não tem jeito! [risos] A gente gosta! [risos]. É uma grande responsabilidade. É gostoso a gente saber que de alguma forma você pôde contribuir pra escola, pros alunos, na formação deles.*

A expressão “a gente gosta” deu a entender como: sentiu-se valorizada pelos colegas, sentiu-se envaidecida.

MARIA: *Pra mim foi muito bom! O teu grupo apareceu pra mim numa época difícil, de conturbações, (pausadamente) e através daquele curso eu consegui recuperar muito do meu eu, resgatar o meu ego que tava assim na fase difícil. Sei que na época me ajudou muito mesmo! Foi muito bom!*

II - Exercendo influência no meio escolar.

a) Auxiliando outros professores no trabalho de Educação Sexual.

CECÍLIA: - a pioneira do Mutirão - Colaborou com uma “professora de Ciências” da 4ª série de sua escola, dividindo com ela o conteúdo sobre o sistema reprodutor. Enquanto a professora ensinava a parte de conteúdo propriamente dita, Cecília entrava para auxiliar nas questões que os alunos faziam e que não eram específicas ao domínio técnico do conteúdo. Assim, era Cecília quem trabalhava os pontos ligados a valores, atitudes e sentimentos. Ao todo, foram três ou quatro aulas.

Com a “professora de Filosofia” do 1º Colegial (atual Ensino Médio), desenvolveu, a pedido desta, algumas aulas sobre sexualidade. Após a professora de Filosofia abordar o aspecto histórico e filosófico da moral sexual, Cecília trabalhava em torno de valores, atitudes e sentimentos. Afirmou Cecília: “*Aí nós sentamos, vimos alguma*

coisa juntas. Eu elaborei o material, fizemos transparências e daí nós trabalhamos com três séries do 1º Colegial. [...] E fizemos algumas dinâmicas juntas”.

A “parceria” (sic) também se deu com a “Professora de Português” da 8ª série. *“A professora de Português fez um trabalho com um texto e gostaria que fosse além disso. A Josefina [bibliotecária] sugeriu que ela conversasse comigo [...]”.* Então, Cecília participou das aulas, no sentido de complementar e dar um fechamento às reflexões desenvolvidas pela professora. A fim de organizar-se para esse trabalho, solicitou à professora que pedisse aos seus alunos que escrevessem questões ou dúvidas sobre a sexualidade numa folha de papel e lhe entregassem com antecedência. Conta que a professora lhe falou: *“Olha, Cecília, você tem que ter muita coragem. Tem perguntas, que pelo amor de Deus... é de arrepiar!”.*

Após fazer uma explanação sobre as “parecerias” que fez durante o ano de 99, em sua escola, Cecília afirmou: *“Eu até acho que é um incentivo pra eles criarem coragem, não é verdade? Porque o ideal seria que cada professor, com a sua turma, o professor que tem afinidade com a sala assumisse o seu papel”.*

Cecília também estabeleceu um contato positivo com a “bibliotecária” da escola, o que por sua vez, deu origem a uma pequena “corrente de forças” entre elas e alguns professores de vários níveis de ensino. Assim ela esclareceu sobre como esse processo desencadeou-se:

[...] eu gosto muito de ler, [...] sempre eu vou à biblioteca pra pegar algum livro, vou com alunos e então, um tempinho que tem, ela (a bibliotecária) geralmente me cerca pra conversar. Quando chegam livros novos [de sexualidade] ela separa pra eu ler. Então deu mais abertura pra gente, digamos assim, conversar mais intimamente sobre esses assuntos e tentar colocar a Educação Sexual onde realmente ela está sendo necessária. Quer dizer, seria necessária na escola toda, mas de acordo com o interesse de alguns professores, ela (a bibliotecária) conhece melhor os professores. [No sentido de saber para quem escolheriam mostrar os livros].

Continuou falando Cecília:

Porque dentro da escola existe assim uma certa rivalidade, porque os professores de 4ª série eles não trabalham com professor de Colegial, com professor de 5ª série. Inclusive, a gente discute assim que o professor de 5ª e 6ª, ele deveria se encontrar mais com o de 1ª a 4ª. Geralmente, existe um fosso muito grande entre a 1ª fase, que vai da 1ª a 4ª série, e a 2ª fase, que vai de 5ª a 8ª série. Alguns acham que o professor de 1ª a 4ª, infelizmente é assim, não tem nem capacidade de trabalhar com 5ª a 8ª. Existe um preconceito. Certo? Então, de repente, com o assunto da sexualidade eles têm sentido, sei lá, vontade. Eu também fico preocupada: será que eu realmente tenho capacidade de chegar e trabalhar com o professor de 2º

grau (Ensino Médio)? E a Josefina [bibliotecária] não, ela quebra esse tabu. A professora vai lá conversar com ela, geralmente ficam na aula de leitura conversando, enquanto os alunos fazem a leitura na biblioteca.

Dando seqüência à sua fala, Cecília afirmou que, “[...] *depois de ouvir as professoras, a bibliotecária chega e me diz: ‘Cecília você não quer ajudar a professora ‘tal’? Ela precisa! Você não quer ajudar?’ Eu fico meio assim, insegura e ela me incentiva*”.

É muito bom constatar que o assunto “sexualidade” possa ter sido veículo de integração e enfrentamento de preconceitos entre professora de 1ª a 4ª série e professores de outras séries e níveis de ensino. E isto, certamente, aumenta a auto-imagem da professora, principalmente no caso da Cecília, se considerarmos que é formada apenas em Magistério, ou seja, não tem curso de Graduação.

MARIA DOLORES: Trabalhando como orientadora educacional também tem auxiliado algumas professoras no ensino da sexualidade. Afirmou: “*a professora de Educação Física me procurou pra saber como falar sobre masturbação [...]*”.

Comenta sobre os vários pedidos de auxílio que a professora de Ciências lhe tem feito e deixa claro que é o fato de ela saber que Maria Dolores tem o apoio e o respaldo da Universidade que lhe dá segurança. Afirmou: “[...] *a professora de Ciências da 8ª série [...] tem conseguido trabalhar isso, graças saber de que eu pertenço ao Mutirão*”.

b) Fazendo pequenos “discursos” que informam, conscientizam e envolvem outros professores.

RENATA: - professora estudante de Enfermagem e que passou por graves problemas pessoais em 99 - comentou “[...] **eu falo sempre** pras professoras: ‘*a pessoa vai se soltando em falar; com o tempo ela vai tendo gosto em falar sobre o assunto!*’”

Em outro momento, afirmou: “*Olha, eu, é o que eu falo, e sempre comento com eles lá [os colegas professores], que a gente deve falar sobre o assunto. [...] É falando sobre que você vai sentindo que é algo normal, que todos passam por isso e que é natural do ser humano*”.

Entrevistadora: Você acha que o falar sobre vai ajudando?

“Vai ajudando você a vencer as suas barreiras: que é feio, que você tem preconceito de falar, que alguém vai ficar achando que isso é besteira, que você não pode estar falando sobre o assunto, etc.”.

CLAUDETE: - a professora bem humorada - afirmou, na entrevista, que nos bate-papos com as professoras de sua escola, conversa sobre a

*[...] importância de o professor ter consciência que ele tem a opinião dele, ele tem os valores dele, mas que ele precisa saber respeitar a opinião dos alunos e os valores da família do aluno. A gente não pode colocar o nosso como o único e o absoluto. Então, neste grupo, principalmente, todos os momentos que a gente tem pra tá conversando, **eu tento passar isso**, porque eu tenho um grande receio, realmente, do que possa causar um professor mal preparado pra tá trabalhando a Educação Sexual.*

MARIA DOLORES: - a orientadora educacional -

*“Muitas coisas eu acho que já mudaram! [na escola em que trabalha] Muito, muito, muito! Graças a Deus! Então **as pequenas coisas que a gente fala nos pequenos grupos** [...]”.*

Aqui fica claro que ela percebe que suas interferências, suas falas, por pequenas que sejam, aos poucos, vão surtindo efeito.

LAÍS: *“[...] principalmente assim naquele momento informal, na minha salinha (da creche onde é a coordenadora), que eles vão assinar o ponto, **sempre eu falo uma coisa** (sobre sexualidade) e já tento amarrar com uma bibliografia [...]”.*

CECÍLIA: - a pioneira do Mutirão -

Eu acho que eles estão aceitando melhor a idéia. Porque é meio complicado. Tem a professora Andréa; ela dá aula pra 4ª série, então ela chega na sala dos professores e diz assim: “Ai Cecília, pelo amor de Deus, olha, eu sei que na sua cabeça a professora tem que falar mesmo, mas gente, quando chega nas bundas, nos pintos, não adiante que eu não vou em frente. Vocês podem brigar comigo porque não adianta viu?” Mas pelo menos ela está preocupada com isso, não é? Mas ela [a Andréa] fala: “mas gente, não se preocupem não, que um dia eu vou conseguir, já estou tentando”.

Pela fala acima, percebe-se que Cecília está, ainda que implicitamente, fazendo um trabalho de conscientização e envolvimento de alguns professores de sua escola. Fica claro que essas conversas servem para que a professora inexperiente em Educação

Sexual exponha seus receios e preocupações com relação a este tipo de trabalho, o que, sem dúvida, pode ser um bom começo.

c) Interferindo em situações específicas e contribuindo para um desfecho melhor de impasses.

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem e que passou por graves problemas pessoais em 99 - interferiu no caso de um aluno que ia ser expulso da escola. Conta que uma mãe, em reunião de pais, solicitou que a escola tomasse uma posição porque havia um menino (de sua turma de 4ª série) que estava fazendo gestos obscenos na escola e ela não queria que seu filho visse tudo isso. Segundo Renata, a diretora tentou lidar com a situação, falando por indiretas com os meninos e chamando o pai do menino acusado.

Renata afirmou, na entrevista:

Aí eu fui na sala; conversei com ele! E a diretora, como esse menino realmente foi sempre muito indisciplinado, isso tudo, esse histórico dele ajudou com que a diretora, tanto a diretora quanto a supervisora aproveitassem aquele momento pra poder pedir pro pai tirar o menino da escola. E ele era um menino com uma defasagem de aprendizagem muito grande! [...] E elas não aceitavam. Queriam, porque queriam que mandasse o menino embora. Eu comecei a defender [...]; a outra professora também. Só que como eu sou celetista, e um dia eu senti que a diretora não estava assim, concordando com minha atitude (de defender o aluno acusado). Você acaba se recuando um pouco, porque você também tem que preservar o teu trabalho. É uma questão muito difícil: a gente coloca tanto que você tem que ser profissional, que a gente tem que ser educadores, e, no entanto, um menino que agora que ele está tendo uma chance de passar para uma série seguinte, nós vamos tirar esta chance dele?! Porque, uma outra escola, até compreender como que este menino é, como que ele desenvolveu, não vão aceitar. Mas no fim [...] ele conseguiu chegar até o final do ano.

Renata interferiu, também, numa outra situação em que a orientadora de uma das escolas onde trabalhava solicitou aos professores que falassem sobre sexualidade para os alunos, com o intuito de eliminar os “probleminhas” que apareciam. Comentou:

***Eu falava:** mas não é assim, você tem que ter todo o percurso, um trabalho, desenvolver um trabalho com essas crianças. Não é porque eles estão querendo passar a mão no bumbum do outro, vou lá e falo: ‘não, isso é proibido [...] explico como é, e tchau e bênção!’ Não é assim. Tem que ter uma seqüência; são vários assuntos.*

MARIA DOLORES: - a orientadora educacional - Conta que os professores ficavam apavorados quando presenciavam alunos se masturbando. Houve situações de quererem expulsá-los por causa disso e ela contornou o problema e evitou que a drástica medida fosse tomada.

Uma outra interferência feita por Maria Dolores foi com a professora de Ciências, quando essa tinha que pedir aos alunos para desenharem, num trabalho, os órgãos sexuais feminino e masculino, mas estava preocupada com isso e Maria Dolores deu o apoio que ela necessitava. Afirmou, na entrevista:

[...] eu a tranquilizei e disse que poderia pedir aos alunos para fazerem os desenho, sem problema. Orientei assim, porque eu tinha visto no Mutirão. Jamais que eu ia dizer que não iria ter problema, (risos) porque logicamente eu não faria isso se eu já não tivesse essa postura, esse respaldo, eu não iria fazer isso.

Entrevistadora: E você sente que o fato de ela ter você aqui na escola...

“Dá apoio! Com certeza! Cada pasta de aluno [que contém o trabalho de Ciências, sobre sexualidade], ela vem me mostrar. O trabalho dela eu acompanho de perto. [...] ela está muito feliz!”.

LAÍS: Conta que a faxineira da creche chegou para ela, angustiada, e dizendo que precisava ir até a escola de seu filho, pois foi chamada para *“[...] conversar com a diretora da escola e com a supervisora, porque o seu filho (de 9 anos) tava fazendo besteira no banheiro, com os outros meninos.”* Laís disse que teve um diálogo que ajudou a mãe a tranquilizar-se e a “preparar-se” para a conversa que iria ter na escola.

MARIA: - a especialista em Biologia Aplicada à Saúde -

Adquiri uma porção de livros sobre sexualidade [para a biblioteca]. [...] e alguns alunos, aqueles que se interessaram, pegaram. [...] foi passando de um pra outro. [...] o Estado deu uma verba pra comprar livro e entre os livros que pedi, não pedi nenhum livro de Ciências; pedi só livro de sexualidade. Então agora, a própria professora de Português, quando faz um trabalho de literatura, então muitas vezes ela manda o aluno ler, daí eles têm usado.

CECÍLIA – a pioneira do Mutirão - Exerceu influência em relação ao acervo da biblioteca, pois este passou a incluir vários livros sobre sexualidade, devido às indicações feitas por ela.

ELAINE: - a professora de Educação Física - Comentou: “[...] *quando eu vejo que o aluno está precisando, que a gente sabe que ele tem problemas, a gente procura se aproximar e conversar com o aluno*”.

III – Enfrentando dificuldades

a) Encontrando “seu jeitinho” para vencer dificuldades.

PAULA: - a professora cientista social - ao falar a respeito da ansiedade em que ficou na aula que deu sobre masturbação, para seus alunos de 4ª série, disse: “[...] *Deixei eles rirem muito [...] também me ajudava, porque enquanto eles estavam rindo, eu tava me preparando para responder*”.

Um outro exemplo relatado por Paula:

*E uma pergunta que surgiu no início do ano (na sala de 4ª série): sexo oral; o que é. E sexo total. Um aluno perguntou. Disse aos alunos que iria responder mais adiante. Eu fiquei com medo de falar, receio, achei muito difícil! Só que quando eu comecei falar o que era sexo oral, nossa! Foi natural, sabe? Vieram com mais informações do que eu trazia, como sempre eles têm mais informações. Foi natural! **E eu fiquei ensaiando:** durante a aula eu falava: ‘olha, vou responder tal coisa **oralmente**, ta?!’, pra ver se eles relacionavam e tornavam a fazer a pergunta, e daí, eu seria empurrada por eles, para começar a falar. O medo era só meu [risos]. Eles já sabiam o que era... um preconceito meu, não deles.*

CECÍLIA: - a pioneira do Mutirão - Embora não seja um dado coletado na entrevista, vejo que é importante inserir “o jeitinho”, ou seja, a estratégia usada por Cecília, para vencer dificuldades. Na mesa-redonda que organizei, em fevereiro de 99, a fim de que os professores do Mutirão pudessem expor sua experiência para profissionais, comunidade e estudantes de graduação, Cecília, que fazia parte da mesa, comentou: “*eu escolhi um livro onde o autor falava meio por alto a respeito do ato sexual – só que o casal teve relação sexual – porque isso era mais fácil para mim. Aí as crianças falaram: ‘eu sei tia, como é!’ Aí um fala, outro fala... e minha insegurança foi diminuindo*”.

MARIA AUGUSTA: - a “nova-estudante de Hotelaria e Turismo” - Disse, na entrevista: “*Você tem ir com a cara e a coragem pra sala de aula, ficar exposta a todo quanto é tipo de*

pergunta e saber direcionar estas perguntas, pra você não estar passando informações erradas pras crianças”.

b) Vencendo o medo e o constrangimento:

CLAUDETE: - a professora bem humorada -

O ano passado (ano do Mutirão) [...] por ter sido a primeira vez, alguns temas que eu achei mais difícil pra trabalhar, não dá pra negar, foi a masturbação, que realmente não me senti muito à vontade pra estar trabalhando. Mas este ano, eu trabalhei o tema com mais tranquilidade já; com a consciência de que eu não tava motivando e incentivando nada! Mas mostrando que existe, que não tem problema nenhum, que acontece, que é um direito também e sem a preocupação – no ano passado eu tinha um grande medo – que no outro dia ia aparecer pai aqui, [risos] que eu estou perdida: o que eu vou fazer? Esse ano eu trabalhei muito mais tranquila, com certeza!

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem e que passou por graves problemas pessoais em 99 -

Porque eu acho assim: que a leitura é importante, mas você falar sobre o assunto vai tirando de você esse medo de estar falando com as crianças. Eu não sei se porque eu, desde quando comecei a trabalhar aqui (na Escola M. Reverendo Odilon), um dia fui trabalhar um assunto, era amamentação. Eu tive que falar sobre tudo: desde a concepção, como que era, que acontecia uma gravidez, e eu sempre me sentia à vontade de falar sobre o assunto, só que tinha medo assim da reação dos pais e da escola. Hoje em dia eu me sinto, assim, totalmente à vontade de falar, porque eu sei que a escola é (fala risonhamente) um trabalho da escola!

PAULA: - a professora cientista social -

Entrevistadora: Em algum tema específico você teve dificuldade maior que outro, no ano de 99, ou não?

*Eu acho que masturbação, eu acho que eu tive dificuldade, porque eu fui pega de surpresa pra falar de masturbação. Que surgiu, assim, a primeira vez que eu fui falar sobre, eu achei muito difícil. [na 4ª série] Eu fui pega de supetão, eu fiquei, assim, **o jeito como foi colocado!***

Entrevistadora: Você lembra como foi? Poderia contar?

Nós estávamos falando de ejaculação e, falando tal, falando sobre puberdade, (pronuncia pausadamente) falando a primeira ejaculação. Aí o aluno falou: “a prof. eu pensei que pra sair esperma era só bater punheta, porque o amigo meu falou que é só você bater punheta que sai.” [...] E o aluno continuou falando: ‘eu tentei, tentei mas não consegui! Ficou até vermelho! A cabeça ficou vermelhinha! Eu não consegui’. Eu fiquei assim (risos na entrevista).

Entrevistadora: E você ficou perdida?

Foi bem no início (de 99). Eu fiquei em estado de choque! Aí outro aluno falou: ‘é nada, é só passar cuspe na cabeça que sai’. Aí eu fiquei: como não falar de como... como ocorre a ejaculação? Não dá pra deixar sem falar de masturbação, não é? Aí eu devo ter ficado muito vermelha (risos). Deixei eles rirem muito, porque, agora eles não riem tanto, mas no início eles riam muito. Eu acho que ajudava eu também, porque enquanto eles estavam rindo eu tava me preparando pra responder. E aí falei: Oh!, como já foi colocado: ‘Tem um período pra se iniciar a ejaculação’. Fui explicando. Aí fui e falei: ‘olha, você pode até bater punheta, se masturbar, tal... mais a ejaculação só ocorre depois que estão se formando os espermatozoides. Eu falei um pouco da masturbação, aí eles perguntaram: ‘É normal?’ Respondi que é normal e aí depois outro dia na sala, eu falei que depois eu voltaria a falar sobre masturbação. Aí, outro dia na sala, uma menina na sala: ‘ah! Professora a menina está com uma foto de um homem! Deve estar pelado!’ Era um artista.

Aí começou aquele ‘buchicho’ (sic) todo. Eu perguntei a ela: ‘você está com foto?’ Ela respondeu: ‘tô!’ Falei: ‘como que é? Ah, a tia quer ver!’ Ela falou assim: ‘não prof., não ta sem roupa não!’ Falei: ‘tá bom!’ aí um menino olhou pra ela e falou assim: ‘ah, né, tá se acabando no banheiro!’”. Aí surgiu a dúvida: menina também se masturba? Eu falei, falei que sim e que era normal... Aí, o dia que eu fui trabalhar a masturbação, já estava tranquilo (risos na entrevista), porque já havia sido todo comentado. Eu tava bem tranquila. E acho que este é o tema mais difícil.

IV - Percebendo mudanças suas nas pequenas atitudes.

MARIA: - a especialista em Biologia Aplicada à Saúde

*Não tenho feito constantemente (um trabalho sistematizado), mas quando um aluno faz uma pergunta [...] eu tenho facilidade em poder abordar aquele assunto. E também **tem certeza que você não está fazendo um negócio errado**. Porque se fosse em outras épocas, em vez de eu falar pra ele: ‘você faça, faça um teste seguro’, eu poderia falar pra ele: ‘não faça!’ Tá entendendo? Ou: ‘isto está certo, aquilo está errado!’ Então quer dizer que independente de estar fazendo ou não estar fazendo [um trabalho mais intensivo], então, com certeza, na hora que a gente faz, **o pouco que a gente faz, a gente faz na maneira correta!***

Penso que a frase: “Você faça! Faça um teste seguro!” ficou mal coloca, por Maria. Acredito que ela tenha tido a intenção de dizer: “Você pode até fazer, se for uma opção consciente. Mas previna-se!”.

MARIA DOLORES: - a orientadora educacional - Quando perguntado a ela se tem conseguido aplicar o que aprendeu no Grupo de Estudos de 97, respondeu:

Olha, não posso dizer que não estou aplicando, porque mesmo individual eu estou aplicando. Certo? Porque eu tenho um conteúdo, eu tenho um embasamento pra cada caso, aplicando um conteúdo de lá (do Grupo de Estudos e do Mutirão). Eu tenho isso. Se eu não tivesse passado por lá, eu não iria fazer esse tipo de orientação; eu ira “encaminhar a bola” pra outra pessoa, com certeza. Eu não iria falar nada, eu iria mandar chamar um padre, eu iria mandar pro posto de saúde, pra coordenadora do posto, ia mandar pro médico, a mãe ia mandar no ginecologista. Com certeza eu ia mandar num monte de encaminhamento, mas eu não ia falar nada. Sabe? Então eu acho que eu tenho dado conta (Falou esta última frase, com ênfase).

Também em sua vida pessoal, Maria Dolores percebeu mudanças concretas, o que fica ilustrado pelo seguinte exemplo:

Eu acho muito gratificante; até então, toda minha vida, eu não tinha essa abertura com a sexualidade eu até assim comigo mesma. Meio distante... quando alguém tava falando sobre esse assunto já ficava meio de fora... cenas de novela, se o marido tava junto, dava uma escapadinha. Se os filhos estavam juntos, então eu nem passava (risos). Eu me surpreendi estes dias; cheguei em casa, o meu filho de 24 anos estava em casa sozinho com a namorada.

Descreveu em maiores detalhes sua reação de espanto e comentou sobre como conseguiu lidar com o fato com tranqüilidade. Depois, prosseguiu dizendo:

Se fosse em outros tempos, eu teria entrado com tudo, com certeza (falou com muita ênfase), que eu me conheço muito bem e teria dito desaforos para ela (a namorada). Agora eu vejo a minha postura diferenciada pelo conhecimento. A partir que a gente sabe das coisas a gente muda a maneira de agir. Faz dois meses que eu me vi em frente a uma loja comprando colchão para o meu filho, porque eu achei [risos] que o colchão dele estava ruim e essa menina estava indo em casa e eles estão tendo relação [...].

ELAINE: - a professora de Educação Física - comentou na entrevista:

Apesar de que eu sempre fui amiga dos menores. Principalmente dos menores de 8 a 12 anos. [...] Mas agora, com os adolescentes, era outro tipo de comportamento: professor lá e aluno... Porque eles tinham um comportamento afastado do professor. A partir do momento que eu percebi

essa importância do professor ta conversando estes assuntos [sexualidade] com eles, eu mudei meu comportamento também com eles, com os adolescentes.

EDUARDO: Tinha dificuldades de sentir-se à vontade no relacionamento com as alunas. Afirmou, na entrevista:

Eu tinha a sexualidade como castigo. Tudo era pecado. [...] Tudo era pecado! Inclusive, olha, sinceramente, a parte afetiva... era difícil eu dar um abraço em qualquer moça, senhora, a não ser nas minhas irmãs, na minha mãe, na minha esposa e na minha filha. [...] Sempre fui criado na barra da saia da Igreja. Sempre naqueles princípios lá, religiosos. [...] Então, a gente sempre tinha alunas que... elas... é... aproximava. [...] então eu já via ela com outros olhos. Já... sei lá!. Eu já cortava a dela. Hoje não. Hoje eu vejo que ela ta procurando amizade, uma amizade masculina, ou, não sei, trocar idéia. [...].

Completa dizendo que hoje consegue abraçar algumas alunas.

MARIA AUGUSTA: a “nova-estudante de Hotelaria e Turismo”, consegue perceber uma contribuição extensiva do aprendizado em Educação Sexual, dizendo:

Olha, é uma novidade muito grande na minha vida (frequentar um novo curso universitário). Primeiro, porque estou voltando pra um curso que é diferente de tudo que eu já fiz na minha vida: até hoje, só trabalhei com a Educação. [...] Só que de certa forma, o curso de Educação Sexual me deu bastante base, bastante amadurecimento, pra que eu olhe aqueles jovens que estão lá, meus colegas de sala de aula [risos] e passe a entender um pouco o que acontece com eles. Eu já não olho o casalzinho de namorado, que namora dentro da sala, que passa o tempo se esfregando [risos] com os olhos que eu olharia de tão absurdo. Até acredito que não seria o local ideal de eles estarem ali, diante do professor; acho até que um pouco eles exageram, mas eu estou aprendendo a olhar de uma outra forma, sabe? Tipo: ‘que bonito! é assim mesmo!’ Eles estão na época que a sexualidade aflora. É uma época boa! E eu estou vendo assim, até com uma certa saudade do tempo da gente, sabe, num tempo que a gente olhando para trás, é um tempo que a gente viveu de um modo muito diferente. [...].

Mais adiante, complementa:

*A gente aprende a olhar diferente. Os tabus, os preconceitos são muito marcantes; pelo menos na nossa idade, na fase que a gente passou, a educação que a gente teve. Então eu acho que foi uma repressão tão grande, que não se falava. Imagina namorar perto de alguém! Namorar perto de alguém era uma coisa complicada. E hoje eu vejo a moçada lá, tão à vontade! E eu consigo realmente ver, não só lá, **como até meus próprios filhos em casa**. Eu estou achando tudo lindo, maravilhoso! Estou até preocupada um pouco com isso (risos). É uma mudança de mentalidade, realmente, uma coisa que mexeu comigo. É difícil, mas eu já estou conseguindo encarar de uma maneira diferente. Eu acho que é*

graças sim, a tudo que a gente estudou; ao que eu li pra dar essas aulas. [...].

CONCEIÇÃO - Ao falar do que significou para ela toda a experiência, afirmou:

Eu enxerguei a vida de forma diferente. Você entende? Até o enxergar assim a coisa da malícia, que às vezes ela está muito mais em mim do que na pessoa que ta fazendo determinada coisa. [...] Sabe, até a questão de eu me questionar sobre determinadas atitudes. Como mãe, eu fui chamada de machista pela minha filha (risos): “Olha, você fala tanto nisto, você é machista, mãe!.

Então, me levou a uma reflexão [...] Então eu falo: “como você educa o seu filho? Será que você não vai ajudar que seu filho se torne outro machista igual o pai? Porque na verdade quem mais fica com seu filho, é você, mãe!” Então essa visão eu também não tinha. Você entende? A gente gosta de por a culpa no outro. É muito mais fácil. Os homens são machistas!

V - Dando um passo adiante na produção do conhecimento sobre Educação Sexual.

PAULA - Na entrevista, contou que em seu curso de graduação de Ciências Sociais realizou vários trabalhos ligados ao tema.

- a) Em 98 (ano do M.O.), fez um trabalho: “A implantação da Educação Sexual na escola”. Entrevistou 20 professores, individualmente, para ver como cada um estava acatando a idéia da implantação da Educação Sexual na escola, pelos PCN.
- b) Em 99, fez monografia de conclusão de curso: “A cultura da inocência infantil cultivada pelos adultos”. Para isso, realizou enquête com um grupo de pais. Comentou: “Com certeza, foi muito bom! Eu falei: ‘ah!, estou empolgada com o tema, vou trabalhar em cima!’”
- c) Em 99, fez a apresentação da sua monografia em sua sala de graduação. Levou livros de Educação Sexual para criança, para os colegas examinarem. Houve debates.
- d) Na ocasião em que a entrevistei, estava fazendo o planejamento do projeto de pesquisa para ingressar no curso de Especialização em Sociologia da Educação. O tema definido para o projeto era “Temas transversais” e, ao refletir sobre os mesmos, estaria envolvendo, necessariamente, a Educação

Sexual Paula disse: *“Nessa pesquisa eu vou trabalhar com todos os temas transversais, de forma geral; com certeza, vou acabar dando uma ênfase na Educação Sexual”*.

CECÍLIA: - a pioneira do Mutirão - Elaborou, no ano de 99, um relatório sobre o projeto que desenvolveu com seus alunos no período do Mutirão e o enviou para a TV Escola, em Brasília. Falou com muita satisfação, na entrevista:

Eu enviei lá pra Brasília e eu obtive respostas com elogios. Eu acho assim importante, que de repente você tem que levar adiante. Não ficar assim restrito na comunidade, na cidade. Mais alguém tem que saber que esse trabalho é muito importante. Eu iniciei o relatório falando do meu interesse sobre sexualidade, sobre a Universidade [que tem oferecido assessoria] [...].

Vale lembrar que ela é formada apenas em Magistério.

LAÍS: - a psicopedagoga e atual diretora de creche - Tentou ingressar em curso de Especialização em Sexualidade. Disse: *“Até sinto muito falta. [...] Fui atrás de um curso de Especialização em sexualidade, mas o curso não saiu”*.

Eu soube, em outra ocasião, que ela deixara seu nome inscrito para o curso e que este não vingou por não ter alunos suficientes.

CLAUDETE: - a professora bem humorada - Tenho dela uma informação mais recente, obtida em 2001, quando procurou-me para orientá-la na elaboração de um Projeto para monografia. Ingressou, neste mesmo ano, num curso de Especialização (ligado indiretamente à Educação). Depois de trocarmos várias idéias, ela decidiu realizar uma entrevista com professores, para ver qual é a posição deles diante das questões: - A Educação Sexual é tarefa da escola, ou da família? - Se reconhecem que é papel da escola, por que consideram que a Educação Sexual é necessária na escola? A pergunta norteadora de sua pesquisa seria: *“Num momento histórico significativo, em que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os professores têm conseguido perceber como sendo uma função da escola desenvolver a Educação Sexual ou não?”*.

Este passo dado por ela vem confirmar uma de suas falas, na entrevista: *“[...] o Mutirão e o curso de 97 (Grupo de Estudos) despertou para que realmente eu não*

pare, que eu preciso estar sempre em busca de mais e foi um tema que pra mim, eu, particularmente, gostei muito de estar trabalhando! [...]”.

Foi possível constatar que o conhecimento trabalhado com os alunos na sala de aula é divulgado, isto é, levado adiante por eles, o que fica demonstrado nas falas de Paula e de Claudete, como se vê, a seguir.

PAULA – a cientista social -

E quando eu falei sobre menstruação, a filha foi em casa contar pra mãe, pro pai, pro tio, o que tinha ouvido na sala e eles escutaram ela. Daí, a mãe veio falar que foi muito bom! [...] Eu tenho alunos que depois da aula contam pros amiguinhos. Ah, quando vai ter aula de Educação Sexual, os amiguinhos já ficam esperando pra saber o que foi comentado na aula. E aí eles discutem. [...] Então eles comentam; há uma comunicação, depois. Então essa Educação Sexual não fica restrita só a escola, só a ele, então eles estão passando assim a bola pra frente! Há casos assim da mãe que não aceita que o filho fala, que ela fica inibida. Tem aluno que fala: ‘ah, minha mãe não gosta que fala, ela fica com vergonha’. Aí, a gente conversa: por que será que ela tem vergonha? Como será que foi trabalhado isso com ela? E eles dão muita importância, porque a mãe deles comenta como que foi a Educação Sexual na época. Eu lembro quando a gente tava trabalhando menstruação, uma menina comentou: ‘a minha mãe disse que mãe dela nunca contou pra ela; e quando ela ficou menstruada pela primeira vez, ela ficou com medo!’

Também fica exemplificado, nesta atitude de Paula, o saber aproveitar e explorar a fala de alunos, para levá-los a ser empáticos com os pais e a pensar a respeito de que muito do que somos e do que pensamos é fruto de nossa história de vida, de nossas oportunidades ou da falta delas.

CLAUDETE: - a professora bem humorada -

*Então eu estou sentindo muito de perto, interessante, como que é você falar e a criança... como isso **surte efeito na casa dela**. Então é muito interessante! Às vezes que eu converso com a mãe desta aluna, então ela comenta comigo: “olha Claudete: hoje minha filha chegou falando [risos] isso, isso e isso [...]” São vários momentos que ela chega contando que a filha realmente conta tudo que acontece na sala de aula, tudo que a gente discute e isto tem sido muito bacana, muito positivo.*

3.2.3 Limites à construção do saber e do saber-fazer da ação docente em educação sexual

I - Limites vinculados à estruturação das atividades pedagógico-administrativas da escola.

CONCEIÇÃO: a “nova-estudante” de Teologia, comentava, na entrevista, que no último ano em que atuou como educadora sexual na escola, antes de aposentar-se, tentou encontrar meios para “mexer com alguns professores”, (sic) isto é, despertá-los para o interesse em dar continuidade ao trabalho que ela desenvolvia com os alunos, mas a oportunidade para isso parecia inexistir. Afirma:

Eu até tinha pedido pra diretora, que num grupo de estudo (que a escola fazia, periodicamente) ela me desse a oportunidade de conversar com as professoras, mas ela precisava usar os grupos de estudos pra sanar as dificuldades que a escola vinha apresentando pela falta de supervisora (uma vez que Conceição, única supervisora, aposentou-se), pelo excesso de trabalho que ela não tava dando conta, ela precisava fazer divisão de serviço e tudo mais então [...]

Disse que, com sua saída, a diretora “[...] começou a ter muitos problemas, acúmulos de serviço, muita dificuldade. Até pra desenvolver o trabalho normal da escola, que dirá pra desenvolver um trabalho que era extra e que, apesar da importância, de todo mundo sentir a importância, ela não tava conseguindo conciliar tudo [...]”.

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem - Tendo tido sérios problemas de saúde e familiar, no primeiro semestre, precisaria saber aproveitar bem o tempo no segundo semestre, se desejasse continuar com as aulas de Educação Sexual. Porém, uma nova forma de avaliação dos alunos (que fugia às provas), planejada pela escola, tomou-lhe muito tempo. Disse:

Então esse experimento de avaliação tomou muito tempo, devido a ser uma experiência nova. E, alguns alunos não faziam a maior parte do trabalho; para incentivá-los foi desenvolvido dentro da sala de aula. Então, muitas vezes eu pegava aula de Ciências, aula de Português e de Matemática, pra estar orientando a fazer o trabalho. Então foi um pouco tumultuado este ano também quanto a esta nova metodologia de avaliação. [...] Absorve muito! Você tem que usar horários das outras disciplinas pra você poder dar conta. Por isso que a Educação ela, muitas vezes, é... o seu trabalho não tem resultado, aquele resultado satisfatório, porque o seu tempo é curto. Você tem toda responsabilidade de estar passando os outros conteúdos. E não tem como fugir. E muitas vezes o trabalho acaba sendo não satisfatório, devido ao tempo mesmo.

MARIA DOLORES: - a orientadora educacional - Quando lhe perguntei se na sua escola os profissionais têm estudado os Parâmetros Curriculares, incluindo o tema Educação Sexual, respondeu:

No início do ano nós fizemos essa reformulação do Ensino Médio. Está assim muito desgastante, porque nós não temos tempo, horas, mais pra ver isso. Então veio muita coisa de reformulação do Ensino Médio. E esses “temas transversais” ficaram do lado. Nós estamos só em cima dos currículos... dos Parâmetros Curriculares mesmos, porque [...] nós temos quatro cursos diferenciados: Contabilidade, Ensino Médio, Educação Geral, Correção de Fluxo e mais o Ensino Fundamental, que é de 5ª a 8ª s. Então nós temos cinco modalidades de currículos, cinco modalidades de grade; cada grade tem lá suas matérias, seus conteúdos, tal. Então, nós temos só duas supervisoras; nenhuma é formada em supervisão; nós somos professores trabalhando na supervisão, então, o que podia ser ágil, demora pra fazer, porque a pessoa não entende o que é pra fazer, sabe? Então, o Estado não está vendo essa coisa da especificidade de cada componente da escola: que cada escola tem que ter um supervisor, tem que ter pedagogos. [...] Daí porque os Parâmetros Curriculares nós não estudamos.

Entrevistadora: Vocês têm tempo de reunião?

*Tá muito difícil; porque esse ano, nós inventamos [risos] trabalhar com o construtivismo. Nós queremos trabalhar com temas geradores [...] E é muito difícil, porque é uma metodologia nova; o construtivismo não foi visto por todos os professores, então pra gente tá trabalhando nesta área, a gente tem que fazer esses grupos de estudo, para o professor poder estar trabalhando em sala de aula. **E aí, nós não discutimos os Parâmetros.** [...] Trabalhamos com **cidadania**; agora com **ecologia**. Esta semana trabalhamos com **idosos** e com **crianças abandonadas** e de **orfanatos**.*

CECÍLIA: - a pioneira do Mutirão - Quando lhe perguntei se, na sua escola, os profissionais têm estudado os Parâmetros Curriculares, incluindo a Educação Sexual, respondeu:

“Não. Sabe, eu acho assim que o cotidiano da escola é assim muito complicado. Você programa alguma coisa e de repente não dá certo e você tem que cancelar. Faltam profissionais, por exemplo, nós estamos aqui com uma supervisora, ela faz supervisão e coordenação. Agora, esse trabalho de discussão dos Parâmetros seria [função de] uma “coordenadora” e nós não temos, porque ela faz os dois trabalhos. Então não dá tempo. Agora, eu conheço escolas que têm os dois profissionais na área de CBA [Ciclo Básico de Alfabetização: de 1ª a 4ª série], e realmente eles estudam e tudo mais. O trabalho de estudar com os professores, de fazer grupo de estudo e tudo o mais, seria o trabalho da coordenadora. Não, mas nós temos buscado progredir; no último grupo de estudos, nós fizemos sugestões. Na última sexta-feira, dispensaram os alunos depois do intervalo e isso é proibido pelo Núcleo.

ELAINE: Esclarece o porquê acha difícil usar espaço das aulas de Educação Física para conversar sobre sexualidade com a turma. “[...] *especificamente a minha área, eles não gostam muito de se fechar numa sala pra ficar ouvindo determinados... ter aulas teóricas, como eles chamam. Eles gostam mais de sair pra quadra pra poder trabalhar mais a parte prática da Educação Física e não gostam de ficar na sala ouvindo*”.

Penso que não dá para discordar desta fala da professora, porém uma observação se faz necessária neste ponto: aprender sobre sexualidade, para o aluno, não deve resumir-se em ouvir, mas pelo contrário, deve ser uma oportunidade especial para falar, ser ouvido, trocar idéias.

CLAUDETE: - a professora bem humorada - Reclama que poderia conversar mais com as colegas professoras para ver como conseguem ou não aproveitar as pequenas situações que acontecem, para ensinar sobre sexualidade a partir daí. Diz que as oportunidades de contato são apenas na entrada da aula e que, nos grupos de estudo que têm na escola, “[...] *a gente tem outros assuntos; a gente não pára, realmente, pra essa troca: o que você tá fazendo?*”.

EDUARDO: Quando ensinou sobre sexualidade para 5ª série, durante o primeiro semestre de 99, viu como fator dificultador o fato de haver 45 alunos por turma, sem possibilidade de dividi-la, ao fazer o trabalho.

MARIA: - a professora especialista em Biologia Aplicada à Saúde -

*40 horas em sala de aula [Sem ter hora-atividade]. E agora com esse novo método que o Estado tem de não exigir muito (em termos de avaliação), é muito papel; burocrático virou a escola. **Porque tudo é papel, papel, papel!** Agora mesmo nós temos que fazer um parecer por escrito de cada aluno. Eu tenho seis turmas de ensino médio. Então eu tenho 400 alunos. E de todos eu tenho que fazer isso, individualmente. Quer dizer: você tem que conhecer. Então a gente olha: isso aqui é meu controle! Então tudo na sala de aula, você vai anotando tudo que se vai fazendo. E tem aluno que não faz nada. E você corre atrás pra refazer; você tem que fazer com que o aluno apresente alguma coisa. Pó, mais ele não faz. Você tem que fazer. Então hoje, não é chegar apresentar o conteúdo e discutir com ele e depois fazer uma avaliação e corrigir a prova. Não! **Você tem que correr atrás de um monte de coisa!** Daí não tem livro; você vai atrás de xerox! Você monta texto, faz texto! Daí, ele tem que comprar o texto, xerocar o texto; ele não faz e você vai dar aula e ninguém tem o material. Então é super difícil! E até o mesmo o texto, por exemplo, sobre sexualidade, você fala: vai xeroca esse aqui, vamos discutir! Então fica difícil pra gente. A escola*

não tem verba pra distribuir xerox. Ou você faz do seu bolso ou não faz; daí não dá!

II – Limites vinculados ao momento atual de vida do professor

RENATA – a professora estudante de Enfermagem - Não ficou realizada com suas aulas sobre sexualidade, que ministrou, nem conseguiu desenvolvê-las ao longo de todo o ano escolar porque, como afirmou,

“[...] não estava, acho, que motivada pra nada; porque eu entrei num estágio assim... o problema familiar com meu marido: seríssimo!! Depois, em consequência, veio o meu problema de saúde, eu já comecei a faltar, porque indo atrás de médico e preparando pra cirurgia. Então minha vida este ano foi assim. Eu sobrevivi graças a Deus e ao Espírito Santo mesmo, que eu consegui chegar até o final do ano. [...] Minha parte emocional estava a zero.”

Para um paralelo, vale a pena retomarmos o exemplo já narrado de Cecília, que no período do Mutirão, especificamente no primeiro semestre, teve a qualidade de seu trabalho sobre sexualidade enfraquecida, devido ao fato de seu marido ter passado por graves problemas de saúde.

Renata teve um outro fator limitador, no ano de 99: lecionava 40 horas – tendo apenas o tempo vago das aulas de Educação Física de seus alunos para planejar suas aulas – e cursava, no período noturno, o primeiro ano de Enfermagem.

CECÍLIA: a pioneira do Mutirão - Afirmou que não desenvolveu trabalho sistemático de Educação Sexual, porque começou a participar de um curso de Atualização em Matemática, na Universidade, que exigia sua ausência das aulas, sempre às 4ª feiras, durante o ano todo. Para isso, a escola colocava professora substituta, nestes dias. Tinha que realizar um trabalho prático de matemática e ela o fazia dentro de sua própria turma. Este compromisso, somado ao fato de deixar de estar um dia por semana, com seus alunos, acabava sendo um fator limitador de outros trabalhos, entre eles, o do ensino da sexualidade.

III – Limites vinculados às atitudes resistentes à mudança.

Penso que, por mais que estude, discuta e procure aprender sobre sexualidade, o professor ainda poderá fazer afirmações ou tomar atitudes baseado em idéias

sedimentadas ao longo de sua formação, e que, portanto, podem parecer resistentes à mudanças, como nos exemplos a seguir.

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem - Conta que falou com sua turma de 4ª série a respeito de que:

*[...] na escola onde tem vários alunos, os maiores gostam de, muitas vezes, estar mexendo no pênis do outro, é... a questão de medir o tamanho, que isso é normal entre eles, mas desde que eles tenham uma afinidade com o amigo, e que um aceita e que há aquela comunhão entre eles pra poder fazer essa troca. **Mas agora a questão de querer mexer no pênis do outro isso é uma falta de respeito, que tem que haver respeito um com o outro.***

Por esta fala, parece que persiste o preconceito de Renata em relação ao toque mútuo dos órgãos sexuais entre duas crianças. Ao invés de dizer de forma generalizada que “mexer no pênis do outro é falta de respeito”, teria sido mais coerente se dissesse que a falta de respeito se dá quando um dos dois elementos é coagido a participar da ação. Teria sido útil se informasse aos alunos da possibilidade de ocorrência de abuso-vitimização sexual³², bem como dos cuidados a serem tomados para não ser vítima de abuso e de como proceder no caso de sê-lo.

Embora se saiba que, na prática, são os problemas (como gravidez na adolescência e DSTs) que têm impulsionado o reconhecimento de que a Educação Sexual é necessária, espera-se que os professores com formação específica (em Educação Sexual) não os coloquem à frente em seus discursos a favor da Educação Sexual. Vejamos a fala de dois educadores ligadas a esta questão.

MARIA: - a especialista em Biologia Aplicada à Saúde - Durante a entrevista, assim posicionou-se: “[...] *é um trabalho que a gente tem que desenvolver com maior intensidade, porque a gente tem visto um grande índice de gravidez na adolescência, entre os alunos da gente. Então sinal que a orientação ainda é insuficiente [...]*”

³² O abuso-vitimização sexual se dá no caso de uma das crianças envolvidas ter até 12 anos e a outra ter uma diferença de até 5 anos ou mais desta. Por exemplo: uma criança de 4 anos, com outra de 9 anos ou mais, ou ainda, uma de 5 anos com outra de 10, ou mais. Para o caso do adolescente de 13 a 16 anos, é considerado abuso se a diferença entre ambos os envolvidos for de 10 anos ou mais. Exemplificando: se a relação se der entre um adolescente de 13 anos e uma pessoa de 23 anos.

EDUARDO: Demonstrou, em sua fala, manter a atitude que vemos em muitas escolas: a direção ou os professores querendo desenvolver trabalhos com a sexualidade porque há “problemas” (sic) a resolver.

Afirmou que decidiu desenvolver o projeto, no primeiro semestre de 99, porque havia o fato de “[...] *eles* (os alunos da 5ª série) *serem novos aqui na escola e assim muita criancisse, piada, qualquer coisinha era motivo de riso; então, por esse motivo que eu desenvolvi.*”

IV - Limites inerentes à proletarização do trabalho docente:

EDUARDO: Para iniciar seu dia de trabalho, sai às 6 horas da manhã de casa e viaja duas horas de ônibus até Londrina. Tem uma hora de almoço e sai às 17:30. Tomando o ônibus, novamente, enfrenta mais duas horas de viagem até em casa. Aí chegando, pega outra condução até um pequeno Distrito onde vai dar aulas. Chega em casa às 23:30, o que lhe tem permitido dormir apenas 5 horas por noite. Trabalhando 52 horas semanais, tem apenas duas tardes livres por semana. No ano de 99, durante todo o sábado, fez curso de atualização em Biologia e Física na UEL.

Quando estávamos falando sobre se sua escola reuniu-se para estudar os PCN, Eduardo disse: “*Lá a diretora fez reunião [...] Cada professor deu aula de meia hora [todo dia, durante dois meses], então sobrou quarenta minutos todo dia pra discutir. Só que também, não vi tudo não, porque eu vou lá duas vezes por semana e em três por semana eu não assisti.*” Isto quer dizer que ele pôde participar, apenas, de 40% dos encontros de estudo e discussão dos PCN realizados ao longo de dois meses, devido ao fato de trabalhar em três escolas diferentes.

Num outro ponto da entrevista, Eduardo deu mostras de mais um dos limites que identifica em sua atuação profissional, ao afirmar que “[...] *o problema é a fonte [...] Fonte de pesquisa, ou a fita, ou filme... a gente não tem é tempo de assistir, de ler....*”

CLAUDETE: - a professora bem humorada - Trabalha 40hs semanais e afirmou: “*Olha, tempo para estudo, pra eu poder [...] ir em busca de mais pra mim.. Uh!!, sobra muito pouco! Porque, na verdade, o tempo gasto é para o planejamento, planejar as aulas e correção de provas e atividades.*” Segundo informou, é durante as aulas de Educação Física de seus alunos e em casa, em seu tempo livre, que ela executa esses trabalhos.

MARIA AUGUSTA: - a nova-estudante de hotelaria e Turismo – que em sua experiência na escola atuou, a maior parte do tempo, como supervisora, ao comentar que seria bom que os professores pudessem conversar entre si, reunir-se e trocar idéias e experiências sobre o ensino da sexualidade, completou dizendo: “[...] *não é possível este entrosamento e esta troca entre os professores. Sabe por que? Porque os professores têm aquele horário limitado, eles não têm tempo para isso, dentro da escola e fazer isto fora da escola é complicado, porque muitos têm outros empregos.*” Disse isso, porque, no período do Mutirão, ela (que sempre trabalhou 20 horas semanais) e Claudete – que na ocasião trabalhava só 20 horas semanais, porque não tinha dificuldade financeira – reuniam-se durante a semana para o “entrosamento” e a “troca” (sic).

Um outro fator inerente à proletarização do trabalho docente e que merece ser considerado é a questão da remuneração salarial dos professores. Na cidade de Londrina, os professores da Rede Municipal ganham um salário considerado bom, em relação aos do Estado que, em 99, já estavam há quatro anos sem aumento.

- Do grupo dos que atuam na Rede Estadual de Ensino:

EDUARDO: recebia 800 reais mensais³³ pelos três turnos de trabalho; das escolas de Londrina, contava com uma ajuda deslocamento de 130 reais mensais e disse gastar uma média de 180 reais, para vir de sua cidade até Londrina. Tinha dois filhos adolescentes para sustentar e era o único da família a trabalhar fora.

ELAINE: a professora de Educação Física, recebia 625 reais por 30 horas de serviço. Já concluiu curso de Especialização e poderia estar ganhando 15% a mais, mas, “[...] *só que este ano, o governo não abriu mão para ninguém. [...] então já perdi um pouco aí. [...] pro ano que vem, eu espero que ele mude de idéia. [...] O pessoal da Prefeitura, que fez junto comigo a pós-graduação, recebeu aumento rápido.*”

MARIA: - a especialista em Biologia Aplicada à Saúde - sua remuneração era de 1500 reais mensais por 40 horas de aulas. Tinha dois filhos e uma casa para sustentar sozinha. Já abriu uma casa de massas com outra pessoa, mas não deu certo. Como estava faltando um ano para aposentar-se, disse que iria novamente tentar este ramo do mercado, assim que se

³³ No final de 1999, ano em que foi realizada a entrevista, o salário mínimo era de R\$136,00 (cento e trinta e seis reais).

aposentasse. Tinha remuneração mais alta porque estava em fase final de carreira, no último patamar e tinha especialização.

CECÍLIA: Sem curso superior e trabalhando 30 horas semanais, recebia 450 reais mensais para sustentar, sozinha, quatro filhos e a casa, uma vez que seu marido estava definitivamente impossibilitado de trabalhar. Embora não precisasse pagar aluguel, pois morava numa casa que pertencia aos sogros, de vez em quando, trabalhava alguns sábados por mês, fazendo “bico” (sic) em salão de cabelereiro. Como tem curso de maquiagem e estética fácil, ganhava uma média de 50 a 100 reais por sábado. Sua situação ficava sobrecarregada por ter que administrar os serviços domésticos, para os quais, contava com a ajuda dos filhos.

- Do grupo dos que atuavam na Rede Municipal de Ensino:

PAULA: Por 40 horas semanais, recebia 700 reais mensais. Ia ter 15 % de aumento com a conclusão do curso de Graduação em Ciências Sociais (que se deu no final de 99, por ocasião da entrevista)

RENATA: Por 40 horas semanais, recebia 920,00.

CLAUDETE: Por 40 horas, recebia 1.600.

A remuneração das duas professoras (de escolas municipais) seguintes destoava das remunerações restantes e podem ser consideradas uma remuneração bastante satisfatórias, se comparadas com as demais:

MARIA AUGUSTA: aposentou-se com referentes à 20 horas semanais.

CONCEIÇÃO: aposentou-se com 1.500 reais referentes à 20 horas semanais de trabalho. Enquanto lecionava, seu salário era de 1.100 reais; porém, teve a sorte de sua aposentadoria ficar mais elevada, devido ao novo plano de cargos e salários que foi implantado, pela prefeitura, justamente no ano de sua aposentadoria (98).

De forma geral, pode-se dizer que todos os educadores estavam com salários bastante defasados e mereciam mais pelo trabalho que fazem. Em 2001 completam-se sete anos que os professores da rede estadual de ensino do Paraná não têm aumento; inclui-se nisto os docentes universitários. Acredito que a fala de Elaine, de Educação Física, reflete o que se passa com a maioria dos professores e não apenas com os entrevistados.

ELAINE:

[...] Olha, está mais ou menos [risos], este ano acho que está difícil. Eu tenho comentado estes dias: mais este ano não está sobrando pra nada, sabe! O que eu ganho ta certinho, às vezes falta. Em relação aos dois anos anteriores, eu falo: ‘Meu Deus, eu fiz tanta coisa, há dois anos atrás! Este ano não estou conseguindo fazer nada que eu quero, a não ser o estritamente necessário!’ Aí você consegue fazer. Ta difícil; não ta fácil não!

V - Ação de profissionais da escola – diretor, orientadora educacional, supervisora de ensino – podendo dificultar o trabalho.

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem - fala que a diretora da escola onde leciona à tarde “[...] é muito fechada [...]. Ela é muito preconceituosa [...]” A influência destes fatores parece manifestar-se em seu medo da reação dos pais ao trabalho de Educação Sexual com os alunos, medo este que não se manifesta na outra escola em que leciona (A Escola Municipal Reverendo Odilon), onde toda a Instituição se envolve com a Educação Sexual.

MARIA DE LOURDES: - a orientadora educacional - Quando está falando sobre a dificuldade de implantar um projeto de Educação Sexual na escola e da falta de apoio, comenta:

*A direção é formada em Português. Acho que se a direção tivesse uma formação de pedagoga, pra abrir o leque, então eu acho que daria pra funcionar. É difícil porque se você vai falar uma coisa, então não está entendendo, não tem uma visão global. É uma ótima pessoa; tem uma capacidade, porque pra estrutura desta escola [...] Então, é complicado a gente montar **um projeto, que parece idealista**, não é?*

Num contra-ponto aos exemplos supracitados, em que ocorreu interferência negativa dos profissionais da escola, considero útil citar que, no caso de Cecília, que em 99 atuou em “parcerias” com outros professores, segundo ela, isso só foi possível porque a orientadora educacional fez um jogo de horários e um arranjo interno com determinadas aulas.

O apoio que Cecília tem recebido na escola, também fica demonstrado na fala: “[...] O pessoal da coordenação, quando chega algum assunto [material que fala sobre sexualidade], eles mesmos separam para eu ler.” Da mesma forma, o poder participar do

curso anual de matemática, ausentando-se uma vez por semana das aulas para a sua 2ª série, também é demonstrativo do empenho desse tipo de apoio.

Outros professores, ao serem entrevistados, também fizeram comentários sobre o apoio recebido. Para complementar com mais um exemplo, cito Claudete, que sentiu-se fortalecida, devido ao fato de que sua escola “[...] *te dá liberdade no teu trabalho, te dá apoio, realmente, naquilo que você quer fazer de diferente, ou que, tudo que você quer fazer você tem um respaldo muito grande da direção, da supervisão.*”

3.2.4 Possibilidades e Limites à construção do saber e do saber-fazer docente em educação sexual: uma zona comum.

I – Atuando como “gestor de dilemas”.

CECÍLIA: Quando perguntado a ela, pioneira do Mutirão, se encontrava dificuldade, respondeu:

Ah... Eu acho assim dificuldade a gente tem; quando eu vejo as perguntinhas ali, a gente fica assim meio abalada. Meu Deus! Esse nervosismo, quando a gente vai bater de frente. Digo bater de frente, porque é bater de frente. Você não sabe o que vem de lá. Você de frente com os alunos; eu tenho receio, de repente, eles fazerem alguma pergunta e eu não conseguir, e me engasgar, entendeu? E não conseguir esclarecer e complicar ainda mais.

Entrevistadora: Você se preocupa com isso?

Eu me preocupo com isso.

Entrevistadora: E tem acontecido coisas desse gênero?

Não; só que depois eu entro na sala e faço meu trabalho, eu fico fazendo uma retrospectiva, entendeu? Procuro achar falhas. De repente vira até uma neurose. Eu penso assim: ‘Meu Deus, será que eu consegui atingir meus objetivos, será que eles entenderam mesmo? Será que meu vocabulário foi adequado?’ Eu acho que é insegurança.

MARIA DOLORES: Falou, na entrevista, do seu contato como orientadora educacional, com os profissionais do Posto de Saúde próximo da escola. Falou das orientações que dava para os casais de namorados que já tinham começado a vida sexual; dava camisinha; orientava-os sobre métodos contraceptivos e cuidados. Afirmou:

*São casos que tem que ser resolvidos, pra você não perder aquele aluno, pra você não perder aquela pessoa. Então a gente até dá camisinha na escola. **Agora você vê essa situação: de família que se fica sabendo de uma coisa dessa, não é?** Tem família que não gosta que a gente faça esse trabalho. Vou dar uma camisinha? Então eu estou ativando [estimulando] uma relação sexual? Mas é relação que você já sabe que existe. Então tem que se prevenir. Tem meninas que se prostituem e vem falar. Então, é tudo particular.*

CLAUDETE: a professora bem humorada – Contou de um aluno que veio transferido de outro colégio e entrou em sua turma (de 4ª série), no meio do ano, quando ela já havia trabalhado várias aulas sobre sexualidade. Ele chegou apresentando comportamentos que a classe desaprovava e sentia-se incomodada, tais como passar a mão na bunda dos colegas e abaixar a calça dos mesmos, no banheiro. Claudete contou de seu empenho em relação a este aluno, incluindo orientações para que ele se comportasse de modo a ser aceito pelo grupo, além de discussão dessas questões dentro do grupo todo. Quando lhe perguntei se obteve algum resultado com relação a esta situação, respondeu:

*Muito pouco, Mary Neide! Muito pouco! Teve sim, mas eu acredito que mais pelos alunos terem mostrado que não aceitavam, do que fruto, realmente, das discussões. Ele teve que parar, porque ele não estava sendo aceito pelo grupo. Então, acho que **isso é uma coisa que deixa a gente triste**. Porque a gente nota que o tempo não foi suficiente pra que ele amadurecesse isso.*

RENATA: - a professora estudante de Enfermagem - Ao falar da insegurança que sentia em ensinar sobre sexualidade na escola onde lecionava no período da tarde, onde não havia envolvimento da equipe, como um todo, para este tipo de trabalho, afirmou:

*Às vezes eu ia pegar um pouco da aula de Matemática e um pouco de Ciências. E como não é um projeto da escola, aí acaba você tendo **medo** também, do conteúdo de matemática, é ficar a desejar, porque a escola, não sendo um projeto da escola, você está sendo cobrada quanto aqueles conteúdos. Então **você fica assim, meio dividida**. Se caso eu usar muito esse tempo, se vai sobrar o tempo pra estar trabalhando os conteúdos que a escola exige. Agora, se fosse um projeto da escola, eu poderia estar pegando uma aula de Matemática, e uma aula de Ciências ou... sei lá!*

CONCEIÇÃO: - a “nova-estudante” de Teologia -

Então quer dizer que nestes três anos (em que trabalhou a Educação Sexual em sua escola) nenhum professor, ninguém mais da escola assumiu o trabalho! Então isso pra mim ficou também como uma coisa que, vamos dizer assim: que incomoda; não é só um questionamento; mas que

incomoda, porque eu acho que todo mundo foi capaz de perceber a importância.

Segundo Lüdke e André (1986), na análise dos dados obtidos numa pesquisa, durante o processo de estabelecimento de categorias, “[...] os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre” (p.43). Em função disto, decidi incluir os que vêm a seguir.

PAULA: - a professora cientista social – que, ao longo do ano de 99, ensinou sobre sexualidade para 4ª série, comentou que os alunos costumam voltar a conteúdos já ensinados, a perguntas já respondidas anteriormente pela professora e, a leitura que ela faz de tal comportamento é: *“eles voltam a comentar de novo, a falar, a perguntar. Às vezes, eu acho que é só pra tentar dizer: ‘olha, já está acontecendo comigo, aquilo tudo que você falou! Está acontecendo comigo!’ É muito bom!”*

Numa aula em que estavam exercitando a escrita de cartas, uma das alunas resolveu fazer da própria professora o seu destinatário. Conta Paula, a respeito da carta que recebeu:

*A aluna pôs na carta que gostava muito das aulas de Educação Sexual e quando crescer vai ter muitos filhos, em minha homenagem. Aí ela colocou na frente: ‘depois que eu casar! Ta? Depois pôs entre parênteses: ‘brincadeirinha, viu, professora?’ Quer dizer, até ela brinca com essa coisa de uma forma natural. Quando eu cheguei na escola ela estava morrendo de rir; ria, ria e olhava e aí quando eu li, achei muito engraçado. Então eles vêm assim de forma natural e dão importância praquilo que a gente tá fazendo. **Eu percebo que o papel da família neste contexto é muito importante**, porque alguns conceitos que eu não passo em sala de aula, como o que ela colocou de: “só depois do casamento”. É uma coisa que eu não falo nas aulas: quando deve ser, antes ou depois. São coisas que vêm da família. Então eles conseguem unir as duas coisas e isso eu acho que é muito válido, digamos: os valores da família, com o que tem aprendido na sala de aula. Eu acho que isto é muito importante pra criança: conseguir mesclar as duas coisas, unir as duas coisas. Assim eu to me realizando! [risos]*

As duas professoras que desenvolveram um trabalho sistemático do ensino da sexualidade, no decorrer do ano de 99, fizeram comentário “espontâneo”, durante a entrevista, a respeito do resultado, conforme se vê a seguir.

CLAUDETE: - a professora bem humorada -

[...] você abre um diálogo maior; sai só daquilo que até hoje era conteúdo, conteúdo, conteúdo, e abre um pouco pra você também, [...] ao mesmo tempo que você tá educando, tá mostrando que deve, que muitas coisas devem ser assim, podem ser assim, mas você coloca também muita coisa pessoal. Então você conta de você, você escuta o que eles têm pra falar. Então esses momentos ajudam pra que fique mais unido, pra que tenha uma troca maior. E como isso vai e volta pra casa, o pai também acho que começa a sentir você mais próxima também. Então isso é, é bom!

PAULA: - a professora cientista social -

Geralmente as meninas, elas são mais recatadas, então elas vêm, vêm cochichar no ouvido. Os meninos falam baixinho perto, mas eles, até durante as aulas, falam mais abertamente. Eu acho que é muito válido: o relacionamento, tanto eles, de respeito... eu acho que tem mudado muito, o respeito pelo outro, porque acho assim tenho colocado a importância de estar se respeitando o limite que ele impõe na amizade; eu acho que tá surtindo efeito no relacionamento entre eles, comigo, é muito aberto, sabe? Quando têm dúvida, vêm perguntar. Aconteceu alguma coisa, viu alguma coisa na televisão, vem comentar. Acho que ficou muito aberto. Inclusive assim, as meninas acharam folheto sobre menstruação, trouxeram; esses dias elas acharam sobre camisinha feminina, que eu não consegui trazer, acharam numa revista feminina e trouxeram. É um relacionamento bem gostoso! Eu acho muito bom!

Também Renata, a professora estudante de Enfermagem, que ensinou sobre sexualidade em 99, embora por um período abreviado e não ao longo do ano todo, devido a problemas pessoais, comentou:

*[...] Eu gosto de falar sobre o assunto! Enriquece! Enriquece porque **cria-se uma amizade parece que mais profunda** também, porque tudo eles vêm perguntar pra você e você se sente assim: útil mesmo, porque você está levando pra eles uma verdade, e eles vêm com aquela confiança de perguntar pra você [...].*

Durante a entrevista, todos os elementos do Mutirão falaram do sentimento de perda do grupo – Grupo de Estudos e Mutirão Orientador – e manifestaram a falta que os encontros fazem. Para encerrar a apresentação dos dados obtidos na entrevista, incluírei algumas dessas falas que parecem ser de todos.

LAÍS: - a psicopedagoga,

*Às vezes assim, é engraçado, que você tem uma vontade de encontrar aquele povo, uma vez na semana, pra falar assim: 'ai, eu trabalhei isso; deu isso de errado e isso deu certo.' Sabe? Além da saudade do pessoal, mas, não sei se a gente que é meio assim crianças abandonadas, não sei se é isso. **Sinto falta de partilhar. É, de partilhar! Até de ouvir o que o outro está fazendo. Porque parece que você cresce, se anima mais!***

CLAUDETE: - a professora bem humorada.

*Eu senti. Senti. Bastante! Eu senti a falta da troca. De você ta levando alguma coisa e ta podendo contribuir com mais pro teu aluno. Eu acho que o Mutirão ajudou; ajuda; me ajudou muito! Você aprendia muito com o que o outro também estava fazendo. Então neste sentido, eu senti muita falta de poder ta levando muita coisa interessante que tinha acontecido, estava acontecendo, **de poder contar no grupo e poder ouvir, pra poder aproveitar** as idéias, o que que o outro tinha feito, pra eu trazer pra minha sala. Eu senti muita falta! Eu senti!*

Para facilitar ao leitor, apresentarei na página seguinte, um esquema que retoma e expõe, de forma agrupada, os temas e as categorias que criei na leitura dos dados obtidos nas entrevistas.

QUADRO 1 – ESQUEMA GERAL DOS TEMAS BÁSICOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS E SUAS RESPECTIVAS CATEGORIAS:

• Possibilidades de construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual. I - Conquistando o crescimento da auto-imagem e da sua valorização profissional. II - Exercendo influência no meio escolar. a) Auxiliando outros professores no trabalho de Educação Sexual. b) Fazendo pequenos “discursos” que informam, conscientizam e envolvem outros professores. c) Interferindo em situações específicas e/ou contribuindo para um desfecho melhor dos impasses. III - Enfrentando dificuldades a) Encontrando “seu jeitinho” pra vencer dificuldades. b) Vencendo o medo e o constrangimento. IV- Percebendo mudanças suas nas pequenas atitudes. V - Dando um passo adiante na produção do conhecimento sobre Educação Sexual.
• Limites à construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual. I - Limites vinculados à estruturação das atividades pedagógico-administrativas da escola. II – Limites intrínsecos ao momento atual de vida do professor III – Limites vinculados às atitudes resistentes à mudança. IV - Limites inerentes à proletarização do trabalho docente: V - Limites interpostos pelos profissionais da escola (diretor, orientador educacional, supervisor de ensino)
• Possibilidades e Limites à construção do saber e do saber-fazer docente em educação sexual: uma zona comum. I – O professor como “gestor de dilemas”

3.3 Um novo personagem entra em cena: Professora Débora.

*De repente a vida começou a impor-se, a desafiar-me
com seus pontos de interrogação, que se desmanchavam
para dar lugar a outros. Eu liquidava
esses outros e apareciam novos.*

Carlos Drummond de Andrade³⁴

Neste momento, insiro o segundo **estudo de caso**: a caminhada da professora Débora, por se tratar, também, de um processo de formação continuada voltada para a Educação Sexual. Sob minha orientação, ela elaborou uma monografia em que registrou sua experiência com o ensino da sexualidade (ensino de maneira 'transversal', conforme os PCN), em suas aulas de Português, para os alunos do Ensino Fundamental³⁵. Usarei seu nome verdadeiro, com sua prévia permissão, tendo em vista que citarei trechos de sua autoria, que integram a monografia. Ela não fez parte dos Grupos de Estudos, nem do Mutirão Orientador, porém, foi uma profissional que escolheu o estudo sobre a Educação Sexual como caminho para efetivar a sua formação continuada.

Débora, de 34 anos, morena, cabelos encaracoladinhos, professora com 'tamanho e 'carinha' de menina", é mãe de duas filhas, sendo uma de treze anos e outra de nove. Lecionava Português e Inglês no Ensino Fundamental. Cursou Magistério, atua como professora desde 1987, portanto, há 12 anos, e concluiu a graduação em Letras no ano de 1989. Tem voz um pouco rouca e jeito de falar incisivo, rápido e acompanhado de muita gesticulação, bem como de sorrisos, na maior parte das vezes.

Quando falava de sexualidade com seus alunos - a maioria adolescentes e jovens - conseguia fazê-lo com desenvoltura, a ponto de deixá-los à vontade, com liberdade para fazer perguntas, assim como para brincadeiras e risos, o que acabava transformando a aula em momentos de aprendizado prazeroso. Exemplo dessa sua habilidade podemos ver ilustrado no seguinte trecho contido em sua monografia (PROENÇA, 1999):

[...] Afita mostrava as etapas de uma gestação, inclusive exhibia claramente um parto natural. [...] Todos tinham questão afazer (grifo meu) referentes

³⁴ Epígrafe inserida por Débora, no início de sua monografia. Inseri-la, aqui, tem a intenção de registrar sua constante atitude de reflexão-na-ação e de reflexão sobre a reflexão-na-ação, durante todo seu processo de formação continuada.

³⁵ Eram alunos de 5ª série (que tinham de 10 a 13 anos) e de 8ª série (alunos de 15 a 20 anos) do Ensino Fundamental. Registrou experiências, também, com alunos do "Projeto Correção de Fluxo", de idade variando entre 15 a 40 anos.

à relação sexual e gravidez. Falamos das diferenças entre os partos (cesariana e normal). Os meninos riram e brincaram muito por ver como fica a vagina depois do nascimento do bebê. Perguntaram se volta ao normal "aquele buraco". Expliquei que o corpo é uma máquina perfeita e a natureza se encarrega de cuidar dos detalhes.

O momento do nascimento foi visto várias vezes em câmara lenta. Os meninos brincavam dizendo 'entrar foi bom mas sair é que é difícil' (sic). Expliquei que no momento do nascimento o corpo se prepara e isso acontece com as fêmeas em geral.

Riram imaginando o nascimento de outras espécies, desde o cachorro até o elefante, fantasiando o bebê elefante saindo da barriga da mamãe. As piadinhas a respeito se sucederam, e chegaram a imaginar que uma sala inteira passaria pelo buraco que o bebê elefante deixaria na barriga da mãe. (p.43)

Na entrevista que realizei, também, com ela - após haver passado um ano de conclusão de sua monografia (portanto, em julho de 2000) - ao falar da sua atuação como professora, deixa clara a forma de relacionamento com seus alunos, o seu domínio de classe, bem como a sua capacidade para interligar conteúdos de Português com outras áreas de conhecimento.

O que eu acho que é fácil no meu relacionamento com meus alunos, que eu levo assim... muito, eu vou muito na deles. Brinco um pouco [...] Dura! Eu sou dura, mas não de ficar berrando, gritando... eu consigo levá-los a entender que hora de brincar é hora de brincar e hora de falar sério, hora de falar sério! E essa facilidade de contato com eles me ajuda na sala, sabe? [...] a direcionar a sala, a trabalhar! Eu brinco com as piadinhas... o que é o que é? Eu trabalho bastante com música. Os alunos gostam disso; isso ajuda! Deixo um período eles dançarem, deixo um período eles colocarem a música que eles querem; depois eu vou propor o meu trabalho! 'Bom, já ouviram a música que vocês gostam, agora...' Só que dava azar, que as músicas que eu gosto de trabalhar, as músicas dos anos 60, as músicas que têm mais substância, o alunos não gostam, eles acham careta. Então eu mostro pra eles que essas são de época. Começo a mostrar o Brasil, o mundo naquela época. Como é que lava o Brasil naquela época? [Fala da música "Debaixo dos caracóis"] Daí eles começam até a gostar; começam até a cantar.

Em 1998³⁶, Débora iniciou o curso de Especialização³⁷ em Psicologia Aplicada à Educação, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Já no primeiro semestre, definiu-se por realizar sua monografia com a temática: Educação Sexual. Começou seu preparo teórico durante a disciplina "Educação Sexual na escola", por mim ministrada nesse curso .

³⁶ O ano de 1998, no qual orientei a monografia de Débora, foi o mesmo ano em que desenvolvi o Mutirão Orientador (M.O.), também objeto de estudo desta Tese

³⁷ É um curso pago, apesar de ser oferecido por uma Universidade pública e gratuita; a mensalidade corresponde a 70% do salário mínimo

Débora não tinha idéias sobre que tipo de estudo poderia desenvolver, mas estava interessada em trabalhar com o tema. Quando veio para sua primeira orientação de monografia, continuava não tendo idéias sobre. Antes de esboçar para ela qualquer sugestão, pedi-lhe que me falasse, de forma geral, sobre seu trabalho junto aos alunos. Dispus-me, então, a ouvi-la.

Estar aberta para ouvi-la creio que significou tratá-la como uma profissional que traz consigo uma experiência e uma prática cotidiana que precisam ser conhecidas e levadas em consideração em qualquer tentativa de estudo e reflexão.

Era agradável ouvir sua explanação, porque, além de falar bem, deixava transparecer - com seu tom de voz, sua expressão facial e seus gestos - a alegria e a satisfação com o trabalho junto aos alunos. Isto chamou minha atenção. Considerei que estava diante de uma manifestação de amor e de "paixão", sentimentos a que se refere Rubem Alves (1991) como sendo fundamentais para assegurar, ao educador, o êxito de sua obra. Ela demonstrava planejar cuidadosamente suas aulas, de modo a favorecer boa aprendizagem. Seu relacionamento com os alunos, também, era objeto de sua atenção e dedicação.

Fui percebendo, durante este nosso primeiro encontro para orientação, que ela já vinha desenvolvendo, nas aulas de Português, trabalhos de Educação Sexual, tanto no sentido formal, ou seja: através de seleção e preparação prévias do conteúdo, quanto no sentido informal, que consistia em aproveitar as situações espontâneas que emergiam, relacionadas à questão da sexualidade, a fim de ensinar a partir das mesmas.

Coincidentemente, então, as duas maneiras pelas quais a referida professora ensinava sobre sexualidade correspondiam à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a Educação Sexual deve ser ensinada como um *tema transversal*, ou seja: dentro da programação e extra-programação. Débora desenvolveu, assim, a monografia intitulada: "Tema transversal nas aulas de Português: Educação Sexual" (PROENÇA, 1999).

Reconheci que a monografia poderia constituir-se no registro de sua prática como educadora sexual, no dia a dia da sala de aula. Desta forma, ela estaria tendo a oportunidade de registrar seu saber-fazer pedagógico e de refletir sobre o mesmo, adicionando análises teóricas e assim estaria atribuindo um caráter científico àquele conhecimento.

Este caminho por mim apontado à professora encontra respaldo em Laneve (*apud* PIMENTA, 1999) que afirma que o **registro sistemático de suas experiências**, pelo próprio professor, é um dos meios eficazes para se chegar à construção de teoria.

O professor produz saberes e práticas, em sua atividade que, infelizmente, não são devidamente considerados. Só o conhecimento científico tem tido *status* de conhecimento. Aliás, nem o próprio professor se dá conta de que produz saberes. Ele precisa estar atento para o saber presente no espaço escolar, na prática de sala de aula, no seu fazer pedagógico.

Vários são os pesquisadores que têm voltado sua atenção para a questão, considerando o professor como alguém que constrói saber em seu trabalho cotidiano, um saber que precisa ser aproveitado para a consolidação da profissão docente. Entre eles, citam-se, por exemplo, Caldeira (1995), Dias-da-Silva (1998), Nóvoa (1997) e Penin (1996).

A minha sugestão foi aceita por Débora, que passou a fazer anotações das situações em que ensinava sobre sexualidade e que se constituiriam nos dados da monografia. [Ver em Anexo L, dois de seus exemplos. Porém, atrasou a entrega da mesma, por conta da sobrecarga de trabalho e de problemas de ordem pessoal e familiar. Ao invés de terminar em dezembro de 98 - período previsto para o término, uma vez que a Especialização se deu durante todo esse ano - o fez em julho de 99, usando, para isso, um semestre de prorrogação, permitido pelas normas do curso.

Era preciso ter iniciado o trabalho com sua monografia, no segundo semestre de 98. No entanto, fez apenas os registros dos momentos em que ensinou sobre sexualidade e, na primeira semana de *janeiro* de 99, veio comunicar e justificar sobre porque não compareceu às orientações no semestre anterior e não deu início à monografia. Também, não desenvolveu estudos teóricos para subsidiar a mesma, além dos feitos no período em que cursou a disciplina de Educação Sexual. Passou pela fase de separação conjugal no segundo semestre de 98, o que lhe impôs muitas dificuldades e angústias com as quais teve de lidar, enquanto dava sequência ao seu curso de Especialização e ao seu trabalho como professora na escola. Na verdade, nessa primeira semana de *janeiro*, Débora havia ido até a Universidade para fazer orientação de monografia, ou melhor, para tentar retomar as atividades comigo. Começou a falar e a desabafar sobre o quanto tinha sido excessiva sua carga de trabalho como "multiplicadora" - uma nova função que assumira como professora, durante o ano de 98 - e da sua ansiedade por ver que deixou a monografia de lado e, sobretudo, por sentir que "estava em dívida comigo".

Vendo que ela falava coisas significativas que desnudavam **a sua realidade cotidiana de professora** e, também, alguns aspectos **essenciais da organização do trabalho na escola**, decidi fazer anotações e aproveitei o momento, registrando a conversa, que durou duas horas, aproximadamente. Passei a registrar algumas idéias-chaves que me facilitariam elaborar, logo em seguida, um relatório. Expliquei a ela que gostaria de anotar, pois considerava muito importante o que estava sendo relatado. Consultei-a sobre isso e ela concordou.

Passarei, agora, a expor os dados do relatório dessa "conversa de janeiro" que esclarece, entre outras coisas, a respeito da sua sobrecarga de trabalho que parece ter sido o maior fator responsável pela sua parada na produção acadêmica exigida pelo curso de Especialização.

Débora trabalhou em escola estadual, no Projeto Correção de Fluxo, do Estado de Paraná, nos anos de 1997 e 1998, atuando como professora de Português e Inglês. O Projeto, que só vigorou neste biênio, pretendia fazer com que alunos atrasados em idade para cursar de 5ª até a 8ª série, do Ensino Fundamental, pudessem avançar. Assim, alunos que haviam parado na 4ª série, em dois anos, poderiam fazer de 5ª a 8ª.

No ano de 1998 - ano em que cursou a Especialização - foi convidada pelo Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina, para atuar como "multiplicadora". Falou, com orgulho: *"na verdade, não fui convidada., fui 'intimada' !"* A "intimação" veio em função de seu desempenho no Projeto, no ano anterior, uma vez que teve uma boa participação nos cursos/treinamentos como professora-aluna, para aprender a atuar junto aos alunos do Correção de Fluxo.

A função da "multiplicadora" era a de ministrar cursos para os professores da rede estadual que lecionavam no Projeto Correção de Fluxo. É importante salientar que esses cursos nada tinham a ver com a Educação Sexual, mas sim com a nova metodologia para o ensino de Português e inglês, de acordo com o referido Projeto. Como parte de sua nova e temporária função, teve que ir à Curitiba (que dista 500 Km de Londrina) participar de treinamentos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Ao todo, eram doze multiplicadoras (só de Português e Inglês - sem contar as outras matérias), que atuavam separadamente, ministrando cursos para turmas diferentes.

Cada curso que ministrava, como multiplicadora, totalizava 24hs e era desenvolvido em três dias seguidos, de período integral. Durante o ano de 98, Débora

ministrou quatro cursos de Português (dois em cada semestre), para um mesmo grupo de 120 professores. E no segundo semestre, ministrou dois de Inglês, para um outro grupo de 120 professores. Ela, sozinha, era responsável por "repassar os conhecimentos" a um super grupo de 120 professores, sem subdivisão.

Além disso, tinha que participar de reuniões no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina, quando as multiplicadoras eram convocadas. Para que essas pudessem ir até Curitiba participar do treinamento, foi prometido auxílio do Estado para despesas, mas este acabava chegando dois ou três meses após o professor ter feito a viagem. Assim sendo, todas as professoras-multiplicadoras tinham que subsidiar sua própria viagem e despesas com hotel e alimentação. Apesar de receber com atraso, os R\$200,00 (duzentos reais) que recebiam eram suficientes para cobrir suas despesas, conforme ela esclareceu.

Quando perguntei, durante nossa "conversa de janeiro", como ficava a questão da remuneração pela sua atuação no Projeto Correção de Fluxo, respondeu: **"ainda acho que vou ganhar!"**. O combinado foi que a multiplicadora ganharia R\$500,00 reais ³⁸ para cada curso de 24hs que ministrasse, o que pode ser considerado uma boa remuneração. No final do ano de 1998, foi informada de que receberia até o final de dezembro, porém, isto não sucedeu. Acabou recebendo em abril do ano seguinte, o referente aos seis cursos ministrados; porém, o valor pago por curso foi de R\$432,00 (quatrocentos e trinta e dois reais), e não quinhentos, conforme combinado.

Para planejar e ministrar os cursos, as multiplicadoras tinham despesas, tal como transparências e materiais necessários para algumas dinâmicas. Pediam ajuda ao NRE e nada obtinham. Débora afirmou que os professores-alunos dos cursos que ela ministrava reclamavam que estavam cansados e desanimados e solicitavam aulas diferentes. Isso exigia que a multiplicadora planejasse aulas ricas, com dinâmicas e materiais, o que demandava mais tempo de preparação.

Quanto ao compromisso com as suas aulas de Português e Inglês junto aos alunos do Ensino Fundamental, não havia reposição de aulas por professores substitutos nas ocasiões em que participava de reunião ou ministrava cursos, ou ainda, ia até Curitiba, a fim de estudar e preparar-se para os mesmos. No que concerne ao período vespertino (5ª a 8ª série), Débora conseguiu fazer a reposição das aulas até o final do ano. Para os alunos do

³⁸ No ano de 1998, o salário mínimo era de R\$130,00 (cento e trinta reais).

curso noturno, não foi possível, pois se marcava as reposições para o sábado e os alunos não compareciam, ou seja, ficava comprometido o conteúdo a ser visto por esses alunos.

No início de nossa "conversa de janeiro", ela fez referência a vários sentimentos relacionados com sua experiência como multiplicadora. Alguns positivos, como satisfação e alegria, outros negativos, como mágoa e aborrecimento.

Como o objetivo desse nosso encontro era a orientação da monografia e, ao ouvi-la em seu diálogo espontâneo, passei a fazer-lhe perguntas para clarear alguns dados, interceptei-a dizendo: "tem problema para você falar sobre isso agora?" Ela respondeu:

"Não. Eu acho ótimo ter com quem falar sobre isso! A gente participa de um trabalho dessa natureza [como multiplicadora] e tem muita satisfação, mas durante o processo todo, em vários momentos, a gente se sente muito desrespeitada como professor. Por exemplo: a Secretaria decide implantar um Projeto desse como o Correção de Fluxo e não ouve o professor; não pergunta para a gente que tem experiência, contato direto com os alunos, vivência da sala de aula: 'vocês acham isso viável?'; tem como resgatar esses alunos?; o professor vai ter condições de fazer um trabalho deste?' É bom poder falar, para mostrar pra vocês, da Universidade, a nossa realidade. Ajuda, também, a desabafar. "

Acrescentou: *"Quando o Correção de Fluxo foi instalado nas escolas, foi uma loucura geral! Uma confusão nas escolas!"*:

Relatou que, em cada vez que iniciava um novo curso de três dias, na sua função de multiplicadora, as quatro primeiras aulas (que equivalem a uma manhã) acabavam sempre sendo usadas para desabafo dos professores. Ela, como multiplicadora, não conseguia dar seu conteúdo planejado para esse dia, pois os professores vinham com uma enxurrada de lamentações e de críticas. No início, Débora disse que as suas "professoras-alunas" achavam que ela possuía vinculação direta com a Secretaria do Estado e, talvez por isso, mostravam-se mais agressivas; achavam que ela só "dava treinamentos" mas não estava atuando como professora do Correção de Fluxo. Quando souberam que ela também era professora do Correção de Fluxo (ou seja, que dava aulas para alunos desse Projeto) e que partilhava de algumas angústias semelhantes, isso facilitou a aproximação entre elas.

Entre as muitas reclamações que faziam, Débora destacou:

- O material que deveria ser usado nos módulos de fevereiro/março e abril só chegou em maio de 97;
- as turmas de alunos que deveriam ser, de no máximo, 25 alunos, tinham de 35 a 40;

- os alunos que deveriam freqüentar o Correção do Fluxo deveriam ter entre 14 a 21, 22 anos; na verdade, havia alunos de mais idade, alguns que estavam afastados da escola há dez, quinze e até dezoito anos, o que complicava, sobremaneira, o trabalho do professor;
- os alunos estavam muito acomodados, devido às normas estabelecidas, nas quais não seriam reprovados em hipótese alguma, desde que freqüentassem as aulas e participassem das atividades;
- metodologia de trabalho totalmente diferente da que os professores estavam acostumados a trabalhar e para a qual o preparo teórico ia sendo feito através dos cursos, ou seja, na medida em que o Projeto ia caminhando;
- apesar de que os materiais eram excelentes, pois partiam da realidade dos alunos e traziam ótimas sugestões para professor, o problema era que, para preparar uma aula de boa qualidade, era preciso mais tempo do que dispunham.

Tudo isso serve para ilustrar as precárias condições de trabalho a que são submetidos os professores bem como a forma desvirtuada e acelerada com que Órgãos oficiais decidem introduzir novos projetos na rotina escolar. Ilustra também, a habitual separação que os Órgãos de ensino fazem entre os profissionais que planejam as mudanças e os que as executam, sendo que nesta dinâmica, ao professor costuma ser destinado, apenas, o executar, o que por sua vez, impede que a profissão docente ganhe saltos de qualidade e de status.

Nóvoa (1997), entre outros, faz o apontamento crítico de que a separação entre a concepção - elaboração dos currículos e dos programas - e a execução - concretização da prática pedagógica -- é um fator que tem sido comum no meio escolar, em vários países, e que tem como consequência primeira a proletarização do trabalho docente. Pela atitude de Débora, quando lamentava que "[...] *não ouve o professor; não pergunta para a gente que tem experiência, contato direto com os alunos, vivência da sala de aula [...]*", pode-se deduzir que muitos professores percebem que são deixados de lado nos momentos de decisões importantes no planejamento da educação e até, na criação de políticas educacionais

Cada professora que atuava no Projeto Correção de Fluxo tinha que preencher uma ficha de avaliação individual, diagnóstica, sobre o desempenho de cada um de seus alunos. Essa ficha - era padrão - e continha muitos detalhes sobre o desempenho

educacional do alunos. Foi elaborada pelas próprias professoras, com a ajuda das multiplicadoras. Exigia muito senso de observação, assim como tempo para preenchimento.

Débora comentou que as suas horas-atividades eram relativamente suficientes para dar conta do planejamento e preenchimento das fichas de avaliação, mas que para muitos professores, o tempo de hora-atividade era ínfimo, por razões que estavam relacionadas à matéria ministrada e à carga horária semanal por turma.

Finalmente, ela desabafou, dizendo que vivenciou uma sobrecarga de trabalho muito grande, que exigiu muito mais do que poderia supor quando aceitou o encargo. Afirmou: “*A Secretaria de Educação se perdeu no Projeto!*”

Débora afirmou que apesar de muito trabalhoso, cresceu significativamente com a experiência, principalmente a de atuação como multiplicadora. “*Foi gratificante!*”, disse ela. Sempre desejou crescer profissionalmente e realizar atividades, enquanto educadora, que não se restringissem ao espaço da sala de aula. Ter sido escolhida para atuar como multiplicadora lhe fez bem para auto-imagem e auto-confiança. O próprio trabalho no Correção de Fluxo, com seus alunos, foi significativo e válido, apesar das dificuldades e limitações impostas pelas condições e contexto educacional precários.

Considero isso um efeito semelhante à vertigem da dispersão, da qual fala Perrenoud (1997), ou seja: sobrecarga de trabalho com várias atividades, algumas de grande monta, como a preparação das aulas e participação em reuniões e outras de pequena monta, como preencher fichas de avaliação individual e selecionar recurso áudio-visual, por exemplo. No entanto, não obstante o cansaço e a correria, predominaram, em Débora, a satisfação, o prazer e a possibilidade de sair da rotina.

Apesar de ter ainda problemas com sua separação conjugal até meados de abril de 99 e de haver destinado cuidados especiais, nos meses de fevereiro e março, à sua filha acidentada, concluiu sua monografia em julho de 1999.

Um ano após a conclusão da mesma (portanto, em julho de 2000), realizei com Débora uma entrevista semi-estruturada, para ouvi-la a respeito de como percebe, hoje, o significado que teve para ela a realização da monografia. Desejei, também, “estar com ela”, ouvi-la, da mesma forma que fiz com os integrantes do Mutirão Orientador. Preparei com antecedência um roteiro destinado especificamente a ela [Anexo J]. As questões do roteiro iam sendo postas na medida em que o rumo da conversa permitia, pois o importante era assegurar que a entrevistada pudesse sentir-se à vontade e falar de forma espontânea. A

entrevista foi gravada em fita cassete, com a autorização da professora e, transcrita, na íntegra, posteriormente.

Estávamos na sala da biblioteca pública municipal de Londrina para darmos início à nossa entrevista, quando, após um breve *rappor*t, ela começou, espontaneamente, a falar sobre o aumento do número de meninas grávidas nas escolas. Vendo que já estava adentrando em assunto ligado à sexualidade, liguei rapidamente o gravador, em tempo para registrar o momento em que ela começa a abordar (espontaneamente, ainda) sua história pessoal. Assim é o início da fala gravada:

Bom. Eu tenho uma experiência [dá um leve riso]: vivi isso! [a gravidez indesejada] É... eu fui criada em berço evangélico e me criei dentro da Igreja, praticamente. Quando eu tinha 18 anos, eu conheci um rapaz mais velho que eu: 10 anos mais velho! Eu tinha 18 e ele 28: Juarez. E ele rebateu meu coração. Me apaixonei por ele e acabei engravidando. Nós saímos uma única vez, tivemos uma única relação e eu não sabia o que estava acontecendo comigo e eu acabei ficando grávida dele. Foi um drama lá em casa, por que minha mãhhhaaa³⁹, quase teve um ataque cardíaco. O que foi assim mais agravante é que eu trabalhava na igreja; eu era professora na escolinha dominical; tinha uma turminha de maternal (3 - 4 anos). Então, as pessoas da Igreja começaram a me ver com outros olhos! E minha mãe, quando soube que eu estava grávida, me mandou embora de Londrina; me mandou pro Mato Grosso, onde morava meu irmão mais velho [...]

*Ele [o namorado] não me quis. Duvidou até que o filho fosse dele; nós tivemos uma única vez, tínhamos tido uma única relação. E hoje mais velha, depois de 13 anos que isso aconteceu, eu fico remoendo; não com rancor, mas assim... **o tanto que eu fui inocente, o tanto que eu fui boba, por desconhecer muitas coisas.** (Grifo meu) Se eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje, em relação à sexualidade, eu não teria ficado grávida [...]*

Seu desconhecimento era tal, que não reconheceu que estava grávida. Disse: *"Então foi passando; eu fui na escola pegar um documento, que eu já tinha terminado o 2º grau: o magistério. [...] Tinha um professor de Biologia que ele era médico. Ele chegou pra mim e falou: 'Débora, você está grávida!' Fiquei desesperada!!"*

Vê-se assim, que a sua primeira experiência de relação sexual esteve vinculada a sofrimento pessoal, a abandono pela pessoa amada e a exclusão do seu meio religioso, familiar e social, o que, possivelmente, acabou interferindo em suas perspectivas de busca de conhecimento e de ação transformadora. É o que fica ilustrado na sua fala:

*[...] desde quando eu tive esses problemas [de ficar grávida, sendo mãe solteira] **eu fiquei voltada pra saber mais**, pra aprender mais sobre isso. E, pra trabalhar com adolescente e ver as dificuldades que eles têm com a*

³⁹ Relembrando: O sublinhado serve para sinalizar o ponto em que a entrevistada falou com mais ênfase

sexualidade, sempre me chamou atenção. Porque eu também passei pelos problemas iguais. Eu falo que eu não quero que minhas filhas passem pelos problemas que eu passei. Então converso com minhas filhas, sobre aquilo que elas querem saber sobre sexualidade. [...] e eu queria aprender [...] e estar mostrando pra essas crianças (alunos) caminhos diferentes da sexualidade.

Mostrar caminhos diferentes do seu caminho seguido na adolescência. Neste ponto, Débora dá-nos mais um exemplo de como e porque certo tema de estudo torna-se *pessoalmente* importante para o pesquisador e educador, à semelhança do que aconteceu com Havelock Ellis e Gaiarsa, por exemplo, conforme abordei na Introdução desta Tese.

Quando lhe interroguei sobre: "O que significou pra você ter feito a monografia sobre a Educação Sexual dentro das aulas de Português? O que representou na sua carreira como professora?", respondeu, de forma emocionada (com os olhos lacrimejando, levemente, e com um "esboço de choro"):

*Antes de eu falar como professora, deixa eu falar como pessoa!
Fazer a monografia, concluir, tudo foi muuuuito gostoso, foi muito gratificante!! Foi assim: eu tava num momento [havia acabado de passar por separação conjugal] que eu tinha que provar pra mim, alguma coisa a mais! Eu tinha que me provar mais coisas. Eu tinha que me provar que eu podia fazer uma tese. Justamente pra sair, pra eu me achar; eu tinha que ser mais. Em tanto que o fazer a monografia, o pesquisar, o estudar, o crescer, o aprender, nossa foi... caiu em cima!!
Sabe foi muuuuito bom, eu cresci muito! Eu me descobri é... até fica meio (fala sorrindo acaobadamente)... eu me descobri assim...assim **grande, gigante!!!, pra fazer muitas** coisas!! (Fala entusiasticamente) Vi que eu tinha muitas coisas pra crescer, ser capaz de... que eu tava assim num mundo muito presa, num mundo que meu marido, havia me colocado. Sabe, de capacidade, que eu tinha que provar, não pra ele só, mas pra mim também! Então, enquanto pessoa, o fazer a monografia, o crescer foi... cresci demais!! Foi muito bom! Agora, profissionalmente também. Foi mais que demais!*

Para falar sobre a contribuição para seu aspecto profissional, Débora não deu resposta clara e direta. Em sua fala, ficou ressaltada a contribuição no sentido pessoal. Quando mais adiante pedi-lhe, novamente, que falasse sobre a contribuição profissional que a experiência da monografia possa lhe ter trazido, disse:

*Um crescimento! Foi um crescimento porque, além de me abrir horizontes para o tema, e me ajudar a descobrir maneiras e formas de trabalhar em sala de aula com os alunos, me ajudou para eu lidar com os pais. Me ajudou, na escola, à noite. Qualquer problema que os pais vêm perguntar, o diretor encaminha para mim; eles vêm conversar comigo sobre o assunto. Então, eu já **sou um ponto de referência** sobre o assunto. É muito gostoso!*

Além de ter um crescimento dentro da escola, eu recebi convite pra ta falando sobre o tema. [...] Fora da escola [narra sobre duas escolas em cidade próxima de Londrina, onde fez palestras para professores] [...] Na escola onde eu trabalhei, também, o ano passado, eu tive oportunidade de falar com as professoras, de como trabalhar em sala de aula. [...] Isso é muito bom, muito gratificante!

O valor por ela atribuído a "ser ponto de referência" sobre assunto na escola, a poder atender aos pais, a partir de encaminhamento e solicitação do diretor e a poder expor sua experiência aos colegas de trabalho vem reforçar a afirmação de Joan Solomon (1998) de que

*Os professores constituem o patrimônio cultural mais importante na educação de um país, e o principal patrimônio destes professores não é o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos per se, embora isto seja fundamental. Estou convencida de que esta entidade oculta é o **status dos professores**, tanto aos olhos da comunidade como aos seus próprios olhos. (p.137, grifo meu)*

Pode ser considerado duplamente válido o fato de professores poderem expor a sua experiência, para outros do mesmo nível de ensino. Se por um lado favorece o professor que expõe, pois sente fortalecido seu status e, conseqüentemente, sua auto-afirmação pessoal e profissional, por outro, é útil como forma de amadurecimento da classe que, ao invés de ficar dependendo de professores universitários para "capacitá-los", o faz com elementos de seu próprio grupo, valorizando a experiência dos mesmos e o saber-fazer que emerge da prática cotidiana em sala de aula.

Um outro trecho da entrevista com Débora merece ser destacado:

*Eu sou assim a/pai/xo/nada (falou pausadamente) pelo meu trabalho! Eu falo, às vezes, que se eu não fosse professora, eu iria trabalhar como assistente social, alguma coisa, sei, lá, eu gosto muito de trabalhar com as pessoas, com gente! É difícil mais eu gosto! E no meu trabalho, trabalhar na escola com criança, eu não me vejo só no papel da professora que ta ali dando conteúdo. Sempre foi assim!! Antes de eu cair, tombar de vez pra esse lado [da Educação], eu sempre percebi que eu tenho alguma coisa a mais. **Acho até mesmo pela criação, pelos fundamentos cristãos que eu tenho, da minha criação.** E eu sempre trabalhei em escola pública, sempre em escolas carentes, com dificuldades. Então eu descobri muitas coisas que poderia ta me ajudando fora, além de sala de aula!*

Falando sobre ser apaixonada pelo seu trabalho, ela própria consegue perceber que a sua história de vida, a sua criação e o seu contexto de trabalho têm influência no que é e no que faz. Vemos que esta sua percepção procede, se levarmos em conta os três fatores apontados pelo estudo de André (1995) como sendo determinantes fundamentais no processo de construção da competência docente. São eles:

[...] **o ambiente familiar/cultural** em que o professor cresceu e desenvolveu-se, isto é, valores, hábitos, crenças, costumes adquiridos, o sexo, a classe social a *que* pertence, os modelos com que conviveu, os tipos de experiência a que foi exposto; - [...] **o processo de escolarização** pelo qual o professor passou - quando se deu a formação, em que tipo de instituição ela teve lugar, quem foram os seus professores.; - [...] o ambiente de trabalho em que o professor desenvolveu sua prática docente, os papéis e funções desempenhado e os desafios enfrentados. (p.90, grifo da autora)

Muito falante na entrevista , professora Débora, espontaneamente, resgatou quando foi a primeira vez que falou sobre sexualidade para seus alunos :

Antes de trabalhar a monografia, eu trabalhei no CAIC. Nós fizemos um trabalho lá; é uma escola municipal e estadual [que engloba as oito séries do Ensino Fundamental]. Nós começamos falando sobre AIDS, na escola. Foi o primeiro contato de falar sobre a sexualidade, que eu tive, na sala de aula, foi a partir da AIDS, na verdade. Nós começamos a partir da AIDS Acho que foi em 94 ou 95.

A Secretaria de Educação Municipal estava preocupada com a AIDS e falou que a escola tinha que trabalhar isso. A orientadora falou que nós tínhamos que trabalhar isso, dentro da sala de aula. Deu até um texto pra nós lermos, sobre a AIDS

Entrevistadora: Você trabalhava de 5ª a 8ª série?

Sim. Eu trabalhava Português em todas as 5ª séries. Comecei trabalhar AIDS. Claro que trabalhar AIDS tem que trabalhar sexo, sexualidade, porque: como que a AIDS é transmitida? Então, foi aí que eu comecei a trabalhar.

E comecei a me despertar pra trabalhar com meus alunos, dar abertura pra trabalhar em sala de aula, essa questão da sexualidade. E eu fui buscar isso, dentro do curso de Especialização. Quando eu fui fazer, fui pensando em sexualidade. Eu precisava me especializar[...].

Vê-se , então , que ela iniciou-se no ensino da sexualidade a partir da AIDS. Neste caso, fica claro que valeu a pena a professora Débora ter começado pela AIDS, pois foi o que lhe "abriu as portas" para que sentisse necessidade de buscar novos conhecimentos, bem como desenvolver uma monografia sobre o assunto. Creio que isto vem reforçar minha posição, já defendida anteriormente, neste trabalho, de que "a determinação oficial deve levar as escolas a darem os primeiros passos e acredito que a partir daí, muitos professores poderão se dar conta de seu despreparo e assim, ser impulsionados a buscar mais conhecimentos e formação apropriada. As dificuldades encontradas, assim como os êxitos, por pequenos que possam ser, atuam como elementos impulsionadores ".

Durante a entrevista, soube que, no semestre em que fez a monografia, dava 35 horas de aula, por semana, sem ter horas-atividades para o preparo (Esse direito,

teve, apenas, durante a vigência dos dois anos do Projeto Correção de Fluxo). Para o planejamento das aulas, tinha que usar o período matutino (em que se encontrava em casa), no qual precisava assumir os serviços de dona de casa, contando apenas com as filhas na divisão de tarefas. Separada do marido, todo o cuidado com as filhas ficava, unicamente, sob sua responsabilidade. E era, portanto, esse período que tinha para realizar todas as suas tarefas, inclusive a de desenvolver a sua pesquisa.

Débora afirmou que só foi possível concluir a monografia porque o Projeto Correção de Fluxo havia encerrado e, portanto:

[...] não tinha mais necessidade de estar fazendo os cursos pra ta repassando pros professores e fiquei com um período de certa forma livre (manhã livre). Tem que haver um tempo pra fazer a pesquisa. Tem que ter, pra você poder fazer a pesquisa, tempo pra ler. Quer dizer: pra você fazer a pesquisa, tem que ter! Além das atividades que a professora do sexo feminino tem: casa, comida, filhos [...] tem que ter um tempo para ela dedicar exclusivamente ao trabalho, ao estudo. Tem que ter!!

Esta sua fala nos reporta aos questionamentos feitos por Lüdke (1998), ao defender a importância, para a formação e o trabalho do professor, da pesquisa desenvolvida por ele próprio. São esses os questionamentos : - "E a preparação do professor das escolas fundamentais para a pesquisa, como fica? - Quais os estímulos, os recursos e as dificuldades que ele encontra nesse eventual caminho?" (p.31).

O fato de o professor estar se envolvendo em curso de pós-graduação, que exige a realização de pesquisa, não é levado em consideração, mesmo quando ele é convocado para participar de um novo projeto, que lhe acrescenta mais responsabilidades e mais tarefas.

No caso de Débora, quando tomamos conhecimento de sua caminhada e de seus percalços em tomo da elaboração da monografia, constatamos que não houve recursos e nem condições básicas necessárias, conforme já esclareci. Tendo perguntado a ela, na entrevista, se o título de especialista lhe ajudou a subir na carreira, ela respondeu que "ainda não," apesar de já haver transcorrido um ano do recebimento do certificado. Afirmou :

Após três meses [de haver entrado com o pedido] eu recebi uma carta dizendo que eu não teria mudança de nível por causa da lei que diz que o Estado não pode gastar mais que 30% da sua renda com pagamento e estava excedendo. Então não estou recebendo por isso. [Daria 25% a mais no salário].

Estamos (professores, em geral) entrando com o propósito de que, se pagar, que pague retroativo. [...]

Eles [os Órgãos de Educação] exigem do professor mas, ao mesmo tempo, não dão condições para o professor se especializar. Por exemplo, eu tenho

uma vontade muito grande de fazer Mestrado. Então pra fazer, eu tenho que pagar; pra isso, eu teria que usar uma boa parte do meu rendimento mensal. Além disso, eu teria que deixar de trabalhar um período, pra eu me dedicar realmente ao meu estudo. [...] Então, é uma contradição muito grande: não oferecem bolsa, não oferecem condição pra aquele que tem vontade, cresça, busque, se especialize ainda mais. Então eles cobram [exigem que o professor se especialize, faça cursos...]. Dá pra entender? Não dá!

E quando você conquista um patamar não te dão o aumento. Você faz tudo, consegue o título e... agora não dá, não pode haver aumento.

Abordar condições de trabalho, num paralelo com a questão da "carreira docente", é algo de que não se pode escapar, porque, como diz Gonçalves (1996),

[...] discutir 'condições de trabalho e carreira docente' é discutir Educação por inteiro, pois, a partir dali, podemos chegar à microsociologia da sala de aula, ao cerne das Políticas Educacionais e, ainda, ao âmago das reivindicações de docentes com vistas à valorização de sua carreira profissional (p.44).

Débora não se mostrou muito confiante, quando lhe foi dirigida a seguinte pergunta: "Com relação aos temas transversais, você vê perspectiva positiva, no sentido de as escolas estudá-los e aplicá-los?" Assim posicionou-se:

Eu acho que o que falta, eu penso, o que falta pros nossos colegas, é a disponibilidade; é se dispor, porque, a partir do momento que você se dispõe, você não vê dificuldade, você vai atrás. E o que está faltando é essa disposição. Eles não têm. Primeiro que eles acham que, se parar a aula de matemática, por exemplo, pra falar de sexo, ele vai ta.fugindo, não vai dar tempo de cumprir o currículo!

Na seqüência, Débora fala a respeito de um professor de matemática que ela incentiva para que fale sobre sexualidade, para os alunos, mas não consegue convencê-lo. E prossegue em sua fala:

*[...] Eu acho que os professores só vão estar estudando se for imposto. Se a Secretaria de Educação chegar lá dizendo que vai ter que estudar mesmo, que vai ter que fazer grupos de estudos. Porque, por iniciativa própria não. Não, não; não fazem reuniões. Eu até sugeri lá na escola onde eu trabalho, pra nós fazermos reunião aos sábados. As pessoas não se dispõem. Mesmo estando lá no planejamento, no horário, pra você fazer grupo de estudos que eles chamam, as pessoas não se dispõem. O estudo tem que ser imposto. Isso realmente **é uma, tristeza muito grande!!** O professor poderia buscar, ler, não só a questão da sexualidade, mas outras coisas que os alunos trazem: a educação ambiental, a ética e muitas coisas. Só que não se esforçam. Tem que ser imposto!*

Quando interrogada sobre que avaliação faz dos temas transversais, Débora respondeu:

Eu acho ótimo! Eu penso assim: é uma preocupação minha, sempre foi: a educação sexual. Dentro das minhas aulas de Português dá para trabalhar muitos textos, muitas coisas nos textos de jornal

Você tem que educar o aluno pra vida; não disse que eu tenho que vencer conteúdo. [...] Posso trabalhar ética, educação ambiental, cidadania, pluralidade cultural, sem estar preocupado em vencer conteúdo. Então dentro de tudo isso que eu for trabalhar, se eu estiver trabalhando um texto, eu posso pegar um pedaço [trecho] pra trabalhar a organização das orações, sobre as classes gramaticais, os tempos verbais... eu posso fazer essas duas coisas ao mesmo tempo.

[...] Eu penso assim: se os professores levarem a sério os novos Parâmetros, com certeza, têm como trabalhar todas as propostas dos temas transversais, além do conteúdo da própria disciplina. Porque casa. Não precisa nem você buscar muita coisa! A própria disciplina traz o tema pra sala. Vai trabalhar um texto, você pode trabalhar a educação ambiental; aí você trabalha interpretação de texto, vocabulário; o aluno vai escrever sobre o tema... porque ele vai estar trabalhando português. Você pode estar corrigindo o aluno, com relação à acentuação, ortografia, pontuação... Como diz o ditado: matar um coelho com uma paulada só!

[...] Trabalhar pra cumprir o conteúdo no ano, ai! Me dá uma agonia! Essa liberdade.... nossa!! [...] essa abertura que o Parâmetro dá sobre você estar utilizando a discussão desses temas (os transversais) em sala de aula da forma que você achar melhor.

Também durante a "conversa de janeiro", ocorrida em 99, Débora falou sobre seu descontentamento e sua insatisfação por não ter conseguido dar início, em nenhuma das duas escolas onde atua, a um trabalho de Educação Sexual de amplitude maior, tal como realizar discussão ou estudos com os demais professores sobre o assunto. Falou aproximadamente assim:

Não consegui um tempo até hoje, você acredita? Desde fevereiro que eu sugiro para o diretor de ambas as escolas, para fazermos reuniões e discutirmos o Tema Transversal: Educação Sexual;- digo que eu sou capaz e quero conduzir os estudos. Mas até hoje, nada. Ninguém encaixou horário nenhum. A reunião pedagógica, quando acontece (parece que são duas horas mensais), tem muitos assuntos para ser discutido.

A escola tem outras prioridades; o próprio diretor fala isso. Diz-se: A gente vê isso depois e nunca vê. Enquanto não houver uma determinação, uma imposição obrigatória da Secretaria de Educação de que tem estudar o Tema Transversal / Educação Sexual, a coisa não vai acontecer. A verdade é que não é prioridade, não tem horário, não tem tempo. Eles reclamam que tudo que acontece é uma ordem imposta; mas, se não for assim, não sai. Isso é frustrante.

A gente vê que a orientadora e supervisora acabam fazendo muito de "ação social" dentro da escola; não deixa de ser válido, mas, o lado pedagógico fica sem cumprir.

Tendo Débora trabalhado, durante o ano de 98, ministrando cursos para os professores que atuavam dentro do Projeto Correção de Fluxo, procurei ver com ela o que

pôde depreender dessa experiência. Sua fala não é animadora, e parece que predomina nela a sensação de ter estado diante de um grande desafio. Assim posicionou-se:

Quando o Estado implantou o Projeto Correção de Fluxo, os professores que trabalhavam com esse projeto, não trabalhavam com o livro didático. Eram fichas soltas, dado só o tema, o professor que tinha que ir atrás, buscar, pesquisar, estudar, pra fazer sua aula. E houve um drama muito grande com alguns colegas, porque eles não tinham disponibilidade de buscar esse assunto, pra levar pra sala. Estavam tão habituados a trabalhar com o livro didático[..].

E nesse período, os alunos não trabalhavam com ele (o livro didático), não trabalhavam com nada! Era o professor que tinha que tinha que dar conta. Então, essa dificuldade do Projeto, acho que o Projeto poderia ter alcançado maior êxito se os professores se propusessem a trabalhar mais em cima dele. Houve muita resistência, porque: 'ah!, mais eu tenho que pesquisar?'

Então, quando nós fazíamos o curso pra explicar pro professor o método de trabalho, eles não gostavam. "Tem que pesquisar? Tem que ir atrás? Eu não tenho tempo pra nada!", eles diziam. " Eu tenho ficha pra fazer, eu tenho não sei o que, não sei o que pra fazer.. eu tenho que fazer isso ainda?" Os professores se recusam.

Também Andaló (1995), pesquisando sobre a eficácia, ou não, de cursos de "aperfeiçoamento de professores" constatou resistência num grupo de professoras que havia participado de um curso sobre dificuldades de aprendizagem. Ela justifica esse resultado encontrado, da seguinte forma: "Diante do quadro de adversidade, desvalorização e opressão, no qual o trabalho docente ocorre, é possível compreender as razões dessa resistência que as docentes apresentam com relação às tentativas de mudança que os técnicos do sistema educacional tentam introduzir em sua prática" (p.78).

Alguns trechos da monografia de Débora (PROENÇA, 1999) contém afirmações que merecem ser analisadas junto às reflexões feitas aqui, sobre sua caminhada. Primeiramente, é oportuno citar um dos agradecimentos que inseriu nas páginas iniciais:

*Á professora Mary Neide, que orientou-me, não somente **apontou-me meios para elucidar e aprimorar meus conhecimentos**, mas acima de tudo, transmitiu otimismo que motivaram-me e ajudaram-me a transpor as barreiras que surgiram no decorrer do processo deste trabalho. (Grifo meu, p. II)*

Creio que esses dizeres resumem todo o processo vivido por ela, pois “*elucidar e aprimorar meus conhecimento*” sinaliza que ela sente que já os possuía, de antemão, e que eu, não necessariamente lhe oportunizei adquirir novos, mas sim, reelaborar

os que já possuía. Isto está relacionado ao fato de que o professor produz saberes que necessitam ser organizados para ganhar *status* de conhecimento científico.

A atitude por mim adotada, segundo avaliação feita pela professora Débora, vai ao encontro do papel do formador defendido. por Alarcão (1998), ao dizer que: "Os formadores devem ter a capacidade de serem mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou **à consciencialização do já tacitamente sabido**" (p.120, grifo meu)

Aquele agradecimento passa a ter sentido completo, quando se faz a leitura do agradecimento que Débora insere em seguida: "*Aos meus alunos que, de uma forma ou de outra, cooperaram para - que este trabalho se realizasse, contribuindo, por conseguinte, para um **amadurecimento em minha prática como educadora***" (Grifo meu).

Na última página da conclusão, assim a autora se expressa:

Considero relevante relatar como o processo de Educação Sexual transformou as aulas- de português,- tornando-as mais 'picantes' e a maneira com que essa transformação se concretizou na minha prática pedagógica e na relação ensino-aprendizagem dos educandos. (p.72)

Para fechar a conclusão de sua monografia, escreve:

*Humor, descontração e tranquilidade foram ingredientes indispensáveis para o trabalho de Educação Sexual em minhas aulas. Como educadora sexual aprendi a vencer as minhas próprias dificuldades, a vencer meus preconceitos, meus medos e as minhas ansiedades pessoais. **Talvez, no momento em que as aulas aconteciam não tinha percebido o quanto o crescimento foi mútuo.** Mas agora, parando para fazer essas reflexões, constato o quanto foi gratificante, edificante e transformador, abordar a Educação Sexual com meus educandos, meus queridos educandos. (PROENÇA, 1999, p.72)*

Retomando, agora, o quadro⁴⁰ das **possibilidades** e dos **limites** do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual, que construí ao analisar os dados obtidos nas entrevistas com os integrantes do Mutirão, vejo que é possível depreender “possibilidades” e “limites” junto ao processo de formação de Débora, a partir, também, da leitura de sua entrevista. Creio que basta apenas citar os itens, sem precisar referendar com os trechos da fala dessa professora, uma vez que seus dados acabaram de ser apresentados.

Na próxima página, apresento a classificação obtida por ela:

⁴⁰ Ver Quadro 1 inserido ao final do item 3.2, deste capítulo 3.

Possibilidades de construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual:

I - conquistou o crescimento de sua auto-imagem e de sua valorização profissional.

II – Exerceu influência no meio escolar.

b) tentou conscientizar e envolver outros profissionais para trabalhar com a Educação Sexual.

V – deu passo adiante na produção de conhecimento sobre Educação Sexual.

[Ao falar de seu interesse por cursar o Mestrado, deixou claro que quer fazer sua Dissertação com a temática da Educação Sexual]

Limites à construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual:

I – Limites vinculados à estruturação das atividades pedagógico-administrativas da escola.

II – Limites intrínsecos ao momento atual de vida do professor

IV – Limites inerentes à proletarianização do trabalho docente.

CAPÍTULO 4.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

*Os saberes “sobre a Educação” e “sobre a Pedagogia”
não geram os saberes pedagógicos.
Estes só se constituem a partir da prática,
que os confronta e os reelabora.*

Selma Garrido Pimenta⁴¹

Como primeiro passo para a discussão dos dados inerentes a esta Tese, considero necessário pensar sobre a interligação entre o processo de formação continuada vivido, em conjunto, pelos professores do Mutirão (M.O.) e o vivido, “solitariamente”, pela professora Débora, via pós-graduação e elaboração da monografia.

Enquanto a caminhada em conjunto está relacionada ao atual reconhecimento da necessidade dos professores de desenvolver atividades e reflexões em equipe, a caminhada de Débora tem a ver com desenvolver a capacidade do educador de assumir o papel de investigador de seu próprio campo de trabalho. Os estudiosos da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, tais como, Popkewitz, Schön, Nóvoa e Perrenoud, apontam que ambas são habilidades fundamentais ao processo de formação continuada.

Para Gomes (*apud* Alarcão, 1998, p.105), a tendência de atuar em equipe e a de pesquisar seu campo de atuação são alguns dos indicadores de que está emergindo, no meio escolar, a “edificação de uma nova identidade profissional de dentro para fora [...]”

Tanto uma caminhada quanto a outra ilustram, com clareza, o papel de sujeito ativo que deve assumir o professor em sua formação continuada, como o principal construtor desse processo. Isto rompe com os tradicionais modelos de “treinamento” ou “capacitação” que se limitam a ações de reciclagens acadêmicas, ou seja, rompe com o chamado modelo de racionalidade técnica de formação.

Tendo sido desenvolvidas dentro do modelo reflexivo de formação, as duas dinâmicas de formação continuada comprovam a eficácia da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, portanto, como elemento estruturador dessa

⁴¹ PIMENTA (1996, p.82)

formação. Ambas comprovam, também, a importância da prática como embasamento para o processo formativo pois, nas duas alternativas, a prática cotidiana dos professores era o pano de fundo das reflexões e o conhecimento (re)construído servia para retroalimentá-la.

Agrupar as duas formas pelas quais procurei ser facilitadora e mobilizadora da formação continuada dos professores ilustra a possibilidade de diversificação dos modelos e das práticas de formação, cuja necessidade é apontada por Nóvoa (1997).

Mostrar as diferentes, mas não excludentes, formas de conduzir a formação continuada contribui para elucidar o caráter de amplitude desta e reforça a concepção de que ela é um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade (sic) profissional” (ALARCÃO, 1998, p.100).

Tanto para professora **Débora**, autora da monografia, quanto para cada um dos integrantes do Mutirão, a formação continuada levou ao **desenvolvimento pessoal e profissional**. Isto fica evidenciado em muitas das falas registradas nesta Tese, mais especificamente, através das categorias: “conquistando o crescimento da auto-imagem e da sua valorização profissional” e “vencendo o medo e o constrangimento”.

A ida da professora Débora a várias escolas, como convidada, para relatar sua monografia (sobre o ensino da sexualidade nas aulas de Português), é sinal de que vem contribuindo, também, para o **coletivo dos professores em busca de sua identidade**, o que representa mais uma das finalidades a que a formação continuada deve estar a serviço, conforme salientado por vários estudiosos, tais como Alarcão (1998) e Nóvoa (1997).

A atuação de Débora em outras escolas, que não apenas aquela onde trabalha, reflete uma nova possibilidade, pois, ao invés de serem chamados profissionais do Ensino Superior para falar ou ensinar aos professores, é uma profissional do mesmo nível de ensino que é a figura convidada.

Processo semelhante se dá quando os professores do Mutirão – dentro do que denominei como “possibilidades de construção do saber e do saber-fazer docente” – “exercem influência no meio escolar”:

- “auxiliando outros professores no trabalho de Educação Sexual”;
- “fazendo pequenos ‘discursos’ que informam, conscientizam e envolvem outros professores”;

- “interferindo em situações específicas e/ou contribuindo para um desfecho melhor dos impasses”.

Estando recentemente em contato com a professora **Paula** (a cientista social – docente de 1ª a 4ª série) soube que foi convidada para falar em outra escola, para alunos de 8ª série e do Ensino Médio. Através de um *e-mail*, Paula informou que foi convidada por uma colega que

[...] estava fazendo um trabalho com seus alunos no qual ela levava pessoas para falar de vários assuntos, exemplo: indígenas, racismo, cultura etc. Nos encontramos na UEL e ela perguntou se eu não faria isso para ela, só para que os alunos tivessem contato com o tema e entendessem o que é Educação Sexual, sexualidade[...] Trabalhei com duas salas de segundo grau [atual Ensino Médio] e uma de 8ª série. Com o segundo grau achei que o tempo foi curto, mas percebi que havia um interesse muito grande em relação ao tema e foi possível ter um diálogo com os alunos. Já na 8ª série, havia menos alunos, mas foi mais tumultuado, muitas conversas e brincadeiras paralelas, na sala havia alguns alunos entre 14 e 16 anos que diziam saber tudo e por isso achavam besteira falar sobre, inclusive nesta sala havia um pai de 15 anos que satirizou perguntando que eu achava de uma garota de 15 anos ser mãe? Enquanto as meninas na sala avisaram que ele era pai. Saí um pouco frustrada da sala, pois não acredito ter atingido o objetivo. [...] (ROCHA, 2001)

Novamente, vemos aqui, uma professora do Ensino Fundamental sendo chamada para falar na escola, ao invés de um profissional da área da Saúde, ou um padre. Podemos encontrar semelhanças com o caso de **Cecília**, a pioneira do Mutirão (professora de 1ª a 4ª série) que, conforme já apresentado anteriormente, atuou em parceria com a professora de Filosofia do Ensino Médio, assim como com a Professora de Português (da 8ª série) e a de Ciências” (da 4ª série), ambas de sua escola.

Houve também um movimento no sentido da afirmação social dos professores quando, acabado o Mutirão Orientador, foi organizada uma mesa-redonda (da qual já falei anteriormente) em que alguns dos seus integrantes puderam expor sua experiência para profissionais, comunidade e estudantes de graduação.

Penso que quando um professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio ocupa espaços antes ocupados por profissionais de fora da escola está havendo um movimento em direção à construção da identidade do coletivo docente, ou seja, da afirmação social dos professores.

Como primeira imersão nas falas dos integrantes do Mutirão, obtidas durante a entrevista (a qual cada um foi submetido após transcorrer um ano de seu

encerramento), considero oportuno iniciar pelos dizeres de **Laís** a respeito da contribuição do Grupo de Estudos para sua formação. Afirmou ela:

*Muito! [Foi muito válido] Não só na minha vida profissional, mas na questão afetiva, de relacionamento, como mulher mesmo! Me redescobri. Porque, na verdade, você tem um conhecimento da sua sexualidade, mas, olha com que forma foi passado! Você reflete muito: como foi a minha “Educação Sexual?” Cheia de tabus, cheia de preconceitos. E aí você vai fazer um curso superior na Universidade (Pedagogia) e, de repente, você acha que lá você vai encontrar algumas respostas, mas ainda que te fecha mais, te pune muito mais. E aí, olha que engraçado: depois que eu até tinha feito uma especialização na Universidade (Psicopedagogia) que eu descobri **um curso que vai mexer em coisas que nenhuma especialização conseguiu mexer!** (grifo meu)*

Também **Maria Augusta**, a nova-estudante de Hotelaria e Turismo, falando de sua experiência como supervisora em escolas de 1ª a 4ª série, afirmou: “Às vezes, o professor de 1ª a 4ª série, mesmo com alguma formação universitária, ele ainda desconhece muitas coisas do próprio organismo.”

Isto nos leva a pensar no currículo dos cursos de formação de professores, mais propriamente, no curso de Pedagogia. Melo (2001) faz o apontamento crítico de que este curso tem um currículo

[...] que não desvela muitas das várias questões básicas para a formação do educador. Dentre elas: a relação dele consigo mesmo, a partir inclusive do seu entender-se como corpo-ser-sujeito no mundo. E mesmo quando essa relação é desvendada, numa construção própria do mundo ocidental cristão, aparece como se fosse uma relação assexuada, com negação ou repressão dos corpos dos professores. (p.31)

Mais adiante, a autora retoma esta crítica, ao dizer que

[...] a grande maioria dos currículos de formação de educadores, apesar de todos os nossos lindos discursos teóricos de respeito ao aluno, ainda desconsidera e enviesa, e reprime, numa falsa dicotomia corpo-mente, o desenvolvimento pessoal desse aluno. E isso especialmente no que diz respeito à sua relação com seu corpo e sua sexualidade, ancoradouros de suas percepções e sentimentos e de toda sua formação pessoal. [...] (p.48)

Entre os vários questionamentos apresentados por Melo (2001), destaco os seguintes:

[...] como estamos quase no terceiro milênio, e a Pedagogia continua a ser vista e vivenciada como se fosse assexuada? Quem deseduca corporalmente, sexualmente, os educadores, por quê e para quê? Por que o respeito ao seu desenvolvimento pleno, inteiro, incluído aí o seu direito à vivência plena de sua corporeidade e sexualidade lhes é negado? (p.31)

Um oportuno protesto em relação à omissão da Pedagogia é feito por Guimarães (1989), quando afirma que “[...] sentimos uma tendência à desvalorização da análise da ciência da educação na questão da educação sexual, que tem sido causa maior das preocupações de médicos e psicólogos, mais do que dos educadores” (p.119).

Ao discutir a respeito da necessidade de revisão dos currículos que formam profissionais, Alarcão (1996), pautada em Schön, defende a importância de se incluir uma forte componente de prática (*practicum*), na qual se deve aproximar os alunos do mundo real. Ora, se se pretende aproximar o futuro profissional, do mundo real, como fazê-lo, se não damos, no currículo, um espaço considerável à questão da sexualidade e do corpo, com ênfase, inclusive, para a manifestação da sexualidade e da curiosidade do aluno (criança e adolescente), elementos esses que fazem parte do dia a dia da escola?

Minha experiência e contato direto com professores, a partir do trabalho de formação de educadores sexuais, têm mostrado que eles vêm enfrentando muitas situações ligadas à manifestação da sexualidade, que exigem conhecimentos e habilidades específicas e, sobretudo, habilidades para saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar a partir delas. (FIGUEIRÓ, 1999)

Após entrevistar professores para sua Tese, Guimarães (1995) sinaliza que esses profissionais percebem a lacuna existente em sua formação e têm consciência de que necessitam de ajuda para aprender a lidar com as questões do cotidiano de sala de aula. Afirmou a autora:

[...] os professores mostraram maturidade e entendimento de suas limitações e possibilidades de concretizar a educação sexual na realidade. De um modo quase unânime reivindicaram, prioritariamente, oportunidades de crescimento pessoal e treinamento especializado. Referiram-se à necessidade de aperfeiçoamento como “sede de saber mais”, “mais subsídios para uma reflexão sobre a responsabilidade de educar sexualmente”, “troca de experiências necessárias ao nosso dia-a-dia de aulas”, “rever tabus e preconceitos e rever conhecimentos científicos”. Esses educadores nada tinham de alienados, acomodados ou inertes, como é comum rotulá-los hoje. (p.79, grifo da autora)

Ao refletir sobre o espaço ou papel que as questões do corpo e da sexualidade precisam ter no currículo é necessário considerar que é no corpo e pelo corpo que o indivíduo passa a se dar conta de sua existência real e concreta, bem como, da existência do mundo à sua volta. É por meio do corpo, dos movimentos e das ações que ele oportuniza, que a criança de zero a dois anos empenha-se, ativamente, para formar a noção do *eu* e para se distinguir dos demais elementos e objetos existentes ao seu redor, bem como

para se colocar em relação a eles. Isso constitui-se no primeiro conhecimento elaborado pela criança.

O corpo tem, então, um papel fundamental na aquisição da consciência de si. Todo o padrão de relacionamento e de estimulação é vinculado ao próprio corpo e à sua ação. Ele é o ponto de partida e a base para a efetivação do desenvolvimento cognitivo. Isso nos é assegurado pelos estudos realizados por Piaget.

Rubem Alves (1991), ao defender que “o corpo é a entrada da alma” (p.39), propõe-nos questionamentos intrigantes: “Não serão fúteis todas as questões que não dizem respeito ao corpo? E se o homem se entrega a questões, as mais distantes, as mais abstratas, não será por causa de seu amor ao seu corpo, a sede de sua dor, o lugar do seu amor, a possibilidade de prazer?” (GERTH e MILLES, 1958 *apud* ALVES, 1991, p.37)

Também Britzman (1998) afirma que “o currículo não é nada sem o corpo” e que “[...] a educação tem a obrigação de criar contextos nos quais o corpo continue a ter importância” (p.170).

Isto tudo nos encaminha para uma reflexão em torno da necessidade de inclusão de conhecimentos sobre a sexualidade não apenas no curso de Pedagogia, mas em vários outros, especialmente nos que lidam com a saúde e educação, como por exemplo, Medicina, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social. De forma mais específica, em todos aqueles que abrangem a formação em Licenciatura.

No entanto, para se concretizar isto, a luta é árdua e morosa, pois como nos diz Melo (1999): “O que na maioria das vezes percebe-se é um ‘torcer de narizes’ quando a temática tenta entrar na Academia. É menos nobre, mais pobre, curricularmente falando, tratar desse tema” (p.4, grifo da autora).

Não poderia deixar de registrar a fala obtida junto a um dos dois professores que não fizeram parte do Mutirão Orientador, mas que entrevistei na fase em que testava a validade do roteiro de entrevista para aplicar aos professores. Professor Amauri, que lecionava Biologia para alunos do Ensino Fundamental e Médio, ao lhe perguntar (em outubro de 1999) que avaliação fazia do Grupo de Estudos de 97, do qual participou, respondeu:

Nossa!! Abriu minha cabeça! Assim: 360 graus. Porque, até então, a minha visão era aquela do aparelho reprodutor, enquanto morfologia e fisiologia. E eu não dava aula de sexualidade; eu dava aula de Biologia do aparelho reprodutor. Hoje não! Hoje, lendo todas aquelas bibliografias

*que você nos orientou, a gente agora fez uma abertura: **eu entendi o outro lado da sexualidade**. Eu não entendia a sexualidade; eu entendia sobre o aparelho reprodutor, masculino e feminino. [...] Naquele curso, eu abri caminhos. Literaturationa se ler e depoimentos de todos os colegas que quebram aquela vergonha [...] E outro: eu dava aula; **hoje eu não dou aula. Hoje eu converso com o pessoal**; eu respondo questões. É por aí; sabe? E o pessoal gosta muito.*

A fala desse professor reforça, primeiramente, a necessidade de se inserir a temática, também no currículo de Ciências Biológicas. Em segundo lugar, ilustra dois pressupostos básicos da Educação Sexual: um deles é a necessidade de se trabalhar a partir do entendimento amplo do sentido da sexualidade, ou seja, aquele que abrange, além do sexo, sentimentos, valores, atitudes e normas sócio-culturais ligadas à sexualidade, construídas e transformadas pelo homem ao longo da história; o outro, a necessidade de que o ensino da sexualidade não se reduza a aulas expositivas de informações, mas se abra para o diálogo, a conversa com o aluno e entre os alunos, na qual cada um deles possa participar ativamente como elemento que pensa e se expressa, tanto intelectual, quanto afetivamente.

No que diz respeito à necessidade de “dar voz aos professores”, conforme apontam, por exemplo, Dias-da-Silva (1994) e Andaló (1995), gostaria de refletir sobre o que significou ter realizado as entrevistas. Penso que, se tivesse me detido apenas em abordar a experiência com os Grupos de Estudos e com o Mutirão Orientador, os elementos seriam suficientes para esta Tese, tendo em vista o conjunto de relatórios elaborados pelos estagiários, com meu acompanhamento e supervisão. No entanto, ter estado com os professores após passado um ano, a fim de ouvi-los, foi muito significativo, por duas razões.

Em primeiro lugar, se fôssemos tomar como medida de avaliação de todo trabalho do Mutirão a possibilidade de cada um haver desenvolvido um trabalho formal, sistemático, de ensino da sexualidade (o que poderia ser constatado pela aplicação de um questionário, por exemplo), diríamos que os resultados foram insatisfatórios, pois só duas professoras (Claudete, a professora bem humorada e Paula, a cientista social) o fizeram ao longo do ano de 99. Verifiquei, porém, que “dar voz aos professores” levou-me a perceber quanto saber ligado à Educação Sexual foi construído no espaço cotidiano de um cada um dos integrantes do Mutirão, o que ficou ilustrado pelas várias categorias que apreendi. Isso mostra que “dar voz aos professores”, através da entrevista, possibilitou atingir o objetivo deste trabalho, qual seja: compreender o processo de construção do saber docente em Educação Sexual.

Em segundo lugar, embora não tenha usado propriamente a metodologia da história de vida (ou como também é chamada: método (auto)biográfico), o fato de, na entrevista semi-estruturada, eu ter conseguido conhecer um pouco da vida de cada um, deu-me elementos para uma compreensão mais ampla do professor enquanto pessoa e de sua atuação profissional.

Tomando, em especial, o exemplo de **Maria Dolores**, orientadora educacional (ao conhecer um pouco de sua história e de sua carreira profissional), soube que muito de sua dificuldade em “dar aulas” sobre sexualidade para os pré-adolescentes e adolescentes, estava relacionado ao fato de que sua experiência como professora, em sala de aula, era de apenas um ano e, além do mais, com crianças de 1ª a 4ª série. Conforme relatei em sua apresentação, não fez Magistério como Ensino de 2º grau (Ensino Médio), mas sim, curso Técnico em Contabilidade e, após concluir este, em 1970, ficou 17 anos sem estudar ou trabalhar fora. Em 1990, concluiu Pedagogia e, em seguida, começou a trabalhar, sendo que, nos três primeiros anos, atuou em função administrativa na escola e, há seis anos, como orientadora educacional, porém no cargo e com a remuneração de funcionária administrativa. Como professora, nem sequer chegou a viver, de forma substancial, a fase primeira da carreira, que é a fase de “sobrevivência e de descoberta”; portanto, não teve como ultrapassá-la. Assim sendo, sua dificuldade tinha fundamento.

Penso que se tivesse tomado conhecimento dessa sua trajetória profissional no início do Mutirão, poderia ter compreendido sua dificuldade em trabalhar diretamente com adolescentes e, talvez pudesse ter sido possível reconsiderar e estudar a estratégia que ela se dispunha a adotar: acompanhar e/ou assessorar a professora de Ciências de sua escola nos trabalhos que essa faria com os alunos. Continuo achando esse caminho bastante difícil e não recomendável no início do aprendizado; mas vejo, agora, que poderia ter repensado seu caso, em particular. Seu interesse foi muito forte e ela bastante perspicaz, ficando até o final do Mutirão. Hoje, depois de ouvi-la em situação de entrevista, penso que tenha querido dizer ao Mutirão, na ocasião : “eu me preocupo com este assunto em minha escola; quero que o trabalho aconteça, só que não está ao meu alcance executá-lo por mim mesma; desejo ser o agente viabilizador junto à professora de Biologia e preciso de suporte, de apoio.” Isto até foi percebido, no decorrer do Mutirão, mas por não conhecê-la “mais de perto”, achava que ela própria poderia aprender a desenvolver os trabalhos diretamente com os alunos, o que não foi conseguido.

Conforme comentei, os estagiários e eu éramos contra a atitude de Maria Dolores de relatar a atuação da professora de Ciência e receber orientação do Mutirão para este trabalho, enquanto ela (Maria Dolores) ainda estivesse em período de aprendizado. No entanto, na visita que lhe fiz na escola, por ocasião da entrevista, constatei que, apesar da pressão do Mutirão contra ela orientar os trabalhos da professora de Ciências, a parceria entre as duas aconteceu e fez com que ambas estivessem bastante unidas. Na ocasião da visita, a professora de Ciências mostrou-me os trabalhos feitos pelos alunos sobre a temática da sexualidade. Demonstrou estar muito contente (com seu trabalho nesta área) e deixou claro que o apoio de Maria Dolores aconteceu; penso que tenha sido mais afetivo e de “suporte”, do que propriamente de assessoria, mas o importante é que pareceu funcional.

Assim sendo, acredito que possa ser válido e produtor ouvir a respeito da vida pessoal e profissional de cada professor, no início de um trabalho que se propõe a formar educadores sexuais. Talvez isto fique inviabilizado em alguns casos, pois demandaria mais tempo dos formadores. Porém, há que se estudar uma maneira de “chegar mais perto” do educador.

Também Castro e Silva (1995), na pesquisa em que entrevistou professores que participaram de uma experiência de formação em Educação Sexual, afirmou que a entrevista acabou “[...] favorecendo a mudança da imagem que tínhamos de alguns deles” (p.38).

Embora eu e os estagiários, no início do Grupo de Estudos, tivéssemos feito uma ficha de identificação de cada professor, na qual constavam, por exemplo, sua formação e a função que exerce na escola e cada professor tivesse podido falar um pouco de si e de seu trabalho, no primeiro encontro, esses dados acabaram ficando relegados a um segundo plano. Foi surpresa para mim, por exemplo, saber, na ocasião da entrevista, que Maria Dolores só tinha um ano de experiência em sala de aula e que Cecília, a pioneira do Mutirão, era formada apenas em Magistério. Por isso, penso que seja importante, no início do trabalho de formação, elaborar uma ficha de identificação mais completa, que possa conter um resumo da caminhada profissional de cada elemento, onde, por exemplo, o tempo de experiência em sala de aula possa ser identificado, entre vários outros. Neste caso, o professor poderia escrever, também, como atividade extra-classe, o relato de sua vida, incluindo as experiências pessoais que ele supõe ter relação com o ser professor, para ser entregue no segundo (ou terceiro) encontro de Grupo de Estudos.

Paralelo à importância de ouvir os professores, possivelmente, possa estar uma outra estratégia, usada por Barcellos (1992), em sua Tese, que consistiu em procurar conhecer a cultura da escola, estando presente em vários momentos do seu dia a dia. O autor o fez com o propósito primeiro de acompanhar a implantação de projetos de Educação Sexual promovidos pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, no ano de 1999. Entre suas principais constatações, está a de que “a implantação de programas de Educação Sexual é influenciada pela cultura e vivências no interior de cada escola” (p.3). Um apontamento significativo feito pelo autor é o de que “em sala de aula, ainda que formados em cursos, adotando relativamente – mas sem arrebatamento – várias noções aprendidas, os professores agem cada qual à sua maneira. E às vezes isto é positivo, pois é sempre o produto de uma tentativa concreta de adequação”(p.291).

Considerando que Barcellos (1992) denuncia que as propostas de Educação sexual vêm aparecendo de um modo que ignora a vida de todo o dia das escolas, penso que seja necessário, num tempo em que algumas escolas poderão estar dirigindo seus primeiros esforços para cumprir o que propõem os PCN, o desenvolvimento de pesquisas que, semelhante ao que fez o mesmo autor, busque analisar a vida cotidiana de algumas escolas empenhadas em por em prática o ensino da sexualidade através da transversalidade. Poder-se-á obter dados que apontem caminhos facilitadores de uma implantação mais promissora e efetiva.

Quero voltar a atenção, neste ponto, para a categoria: “dar um passo adiante na produção de conhecimentos sobre Educação Sexual”, que apreendi no campo das “possibilidades de construção do saber e do saber-fazer em Educação Sexual”, quando algumas professoras empenharam-se para se aprofundar nos estudos, como o fez, por exemplo, Paula, que realizou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a monografia. Penso que isto se dá quando o professor, ao estudar sobre a sexualidade, reconhece a importância dela para a formação do educando e assume uma postura de comprometimento profissional, a ponto de querer continuar estudando e pesquisando. Ou, possivelmente, os resultados satisfatórios do trabalho com os alunos tenham atuado como fator impulsionador de novas buscas. Pois como afirmou, na entrevista, Maria Augusta: “*se o professor se encorajar realmente, “botar a mão na massa” e resolver trabalhar a Educação Sexual, vai ser muito gratificante, porque o retorno é muito bom. As crianças dão um retorno assim, que a gente não acredita! É muito gratificante!*”. Ou quem sabe, não estaria presente,

também, o desejo de conhecer coisas que são pessoalmente importantes para o educador, conforme depoimentos meu, de Gaiarsa e de Ellis, presentes na Introdução desta Tese?

Resultados semelhantes de continuidade de estudo e de trabalho em torno da temática também foram constatados por Melo (2001), após os alunos cursarem a disciplina Educação Sexual que faz parte, desde 1994, do currículo da graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, assim como, após a conclusão da Especialização em Educação Sexual, da mesma Universidade e que é desenvolvida desde 1995. Afirmou a autora:

[...] havíamos alcançado nossos objetivos, pois tínhamos vários ex-alunos da nossa graduação e da pós continuando a jornada como pesquisadores da temática em vários Mestrados, bem como ex-alunos formando grupos de assessoria e consultoria em educação sexual, trabalhando junto a várias comunidades. Outros ex-alunos e alunas estavam coordenando projetos de educação sexual em suas escolas de origem, com os avanços que se tornaram possíveis pela sua participação na nossa caminhada, conforme depoimentos escritos pelos mesmos. (MELO, 2001, p.43)

O fato de o professor continuar investindo nos estudos sobre a temática da sexualidade tem efeito duplo, pois, tanto favorece o seu crescimento profissional, quanto pode aumentar as chances de contribuição para o coletivo dos professores em busca de sua identidade, uma vez que estará mais apto a preencher os espaços até então ocupados por profissionais de fora da escola.

Penso que a continuidade nos estudos é mais provável de ser concretizada quando o trabalho de formação é aprofundado, sistemático e prolongado, do que no caso dos cursos e “treinamentos” em pequenas horas, como tem sido feito, comumente, em nossa rede pública de ensino.

Volto-me, agora, para a noção de formação do professor como um processo que começa bem antes de sua formação inicial, conforme defendem Santos (1998) e Giovanni (1998), entre outros. Tentarei elencar alguns dos integrantes, cuja caminhada vem reforçar a idéia de que

[...] são momentos igualmente formadores do profissional em ensino: a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, as ações da formação continuada, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efetivam. (Giovanni, 1998, p.47)

Assim, começo por recorrer à Professora **Maria Dolores**, orientadora educacional, que durante a entrevista, afirmou:

Não sei se eu posso me identificar como educadora sexual, porque minha prática foi pouco, assim... eu sozinha trabalhando, eu fazendo o trabalho que eu acho que é muito difícil pela minha construção de vida ter sido bem tradicional, educação tradicional, família tradicional. E depois, você está trabalhando com essa nova linguagem do adolescente [...]

Eu deveria ter pedido a ela que esclarecesse o que quer dizer com “tradicional”, mas suponho que é no sentido de uma educação marcada por repressão sexual, especialmente por ser mulher e marcada, também, por autoritarismo paterno e/ou materno permeado de idéias machistas, nas quais a mulher tem menos direitos que o homem, seja quanto aos estudos e à carreira profissional ou quanto à possibilidade de viver uma sexualidade humanizadora.

No caso do professor **Eduardo**, sua formação acentuadamente religiosa e repressora, possivelmente, a mais acentuada dentre todos os integrantes do M.O., é responsável por muitas de suas atitudes conservadoras diante da sexualidade, assim como por seu progresso mais vagaroso durante os dois anos de estudo conosco.

Durante a entrevista, contou que, trabalhando sobre o tema amizade, falou para os alunos: “[...] não é porque a menina é bonita ou ela é feia; você não pode olhar no corpo dela. Eu falei pra ele: Você olha no olho! Olha no olho dela! Aí você vê o que que ela passa pra você!”. Aqui, o professor assumiu uma postura de “dar sermão”, ditar o que fazer; e essa atitude, geralmente, é difícil de ser modificada.

Contou, também, que quando um adolescente, aluno seu, ao falar sobre filme pornô, lhe perguntou: “como a gente faz pra ter uma menina assim?”, respondeu: “Então aí, eu falei que a idade não é essa, (falou “cantando”) que ele tem que viver mais, que ele não vai poder ficar com essas ilusões, de filmes pornôs; deixar isso pro pai, se ele quiser assistir deixar ele que assistisse”.

Parece que a pergunta teve a intenção de zombar do professor e, se assim o foi, pode significar que Eduardo deixou (ou deixa) transparecer algum constrangimento ao falar do tema e que isso foi percebido pelo aluno.

Essas dificuldades específicas desse professor (que estão relacionadas à sua formação pessoal) e sua caminhada durante o período do Mutirão (que foi considerada satisfatória porque conseguiu atender à exigência feita) são úteis, ainda, no sentido de mostrar que o desenvolvimento de um dado educador precisa ser avaliado tomando como base seu nível de desenvolvimento anterior, ou seja, o ponto em que estava quando iniciou

sua formação em Educação Sexual. Não se pode avaliar a todos partindo de um parâmetro final generalizante.

A atuação de **Cecília** (que embora fosse a única sem curso de graduação, conseguiu ser a pioneira do Mutirão), possivelmente, está relacionada, tanto às experiências da sua adolescência, quanto aos seus primeiros anos de exercício profissional, nos quais teve contato com crianças de quatro a oito anos.

*Então foi assim: eu comecei o Magistério. Então, **já no primeiro ano de Magistério**, abriram no Governo Álvaro Dias, aquele Projeto Tempo de Criança. Daí nós íamos pra escola trabalhar de manhã com as crianças, que seria hoje o mesmo que o contra-turno [aulas de reforço, no outro período do dia] em um lugar assim... a escola não tinha um espaço físico disponível. Então nós trabalhamos com lugar alternativo; tinha umas aulas assim bem gostosas, adequadas a qualquer ambiente. E daí eu trabalhei e **foi aí que começou meu interesse por Educação Sexual**: a escola que eu trabalhava tinha alunos do Lar Anália Franco e as crianças traziam já essas problemáticas com a sexualidade, com a carência afetiva. E por você estar assim muito perto, com seis, cinco alunos, debaixo de uma árvore sentada lá na escada, então acho que tinha assim aquela confiabilidade, aquela coisa de eles chegarem e contar as coisas pessoais, coisas que eles enfrentavam lá na favela. [eram crianças de 8 anos]*

E depois eu fui trabalhar com pré-escola [atual Educação Infantil] particular, uma realidade diferente; eles tinham dinheiro, mas é a mesma coisa: os pais deixavam eles lá na escolinha. Então eles vinham, sentavam no colo. E, geralmente, nessa fase eles contam o que acontece em casa e sempre surgiam conversinhas sobre. Inclusive uma aluninha falou assim: “olha, sabia que ontem eu acordei e minha mãe estava brincando de cavalinho com o meu pai?” Aí uma amiguinha respondia, mais ou menos assim: “Ah então seu pai é louco! Sua mãe é louca!” Então, você tinha que explicar alguma coisa, dar alguma satisfação.

*Então eu trabalhei **cinco anos** com a pré-escola e fiz um ano e meio de projeto Tempo de Criança. Depois, eu já entrei para trabalhar no Estado, e sempre assim não é convencimento não: eu sempre fui uma pessoa especial na escola. Que **na minha adolescência eu fiz teatro**: então, sempre fui muito alegre e tudo mais! Então, quando tinha uma atividade diferente, diziam assim: ah isso é com a Cecília! Coisa de loucura é com a Cecília. Aí sempre organizava um grupinho de teatro, estudava fora de horário. Quando tem algum curso, eles preferem que eu vá, pra repassar [para os demais professores da escola].*

Começar a se envolver com a prática pedagógica, já no primeiro ano do Magistério (antigo 2º grau), parece ter sido muito vantajoso para Cecília e penso que tenha contribuído para que ultrapassasse, com mais rapidez, a primeira fase de sua carreira docente: a fase de “sobrevivência e descoberta” (que, geralmente, dura de dois a três anos) e atingisse com mais presteza a segunda, que é a fase de “estabilização”. Nessa se dá o fortalecimento do sentimento de competência pedagógica, havendo a possibilidade de um

trabalho mais tranquilo, acompanhado da sensação de liberdade e descontração no exercício da profissão, segundo esclarece Huberman (1995).

O fato de que no ano do Mutirão ela estava completando nove anos de profissão (excluindo a experiência que teve no Projeto Tempo de Criança, durante o Magistério) e o fato de ter tido êxito como “pioneira do Mutirão” são elementos que reforçam a possibilidade de ela encontrar-se na fase de “estabilização”.

Considerando que **Cecília** não cursou a graduação, seu pioneirismo vem confirmar a idéia de Nóvoa, de que o “professor forma-se a si mesmo, mais do que é formado”. Sua fala, na entrevista: “[...] *depois que eu entro na sala e faço meu trabalho, eu fico fazendo uma retrospectiva, entendeu? Procuro achar falhas [...]*” vem ilustrar o quanto o pensar reflexivo, do qual falam Perrenoud (1999) e Gómez (1997), por exemplo, pode fazer o profissional avançar.

Um determinado ponto, no entanto, fica “suspense no ar”, a respeito de **Cecília**. Refere-se ao seu medo de não saber responder às perguntas dos alunos, mesmo após ter caminhado em seu trabalho de ensino da sexualidade ao longo de todo o ano do Mutirão. Segundo registro de relatórios, ela falou desse seu medo logo no 1º encontro do Mutirão (abril de 98) e, também, na ocasião da entrevista (novembro de 99). Na fase de “estabilização”, pressupõe-se que o professor atue de forma mais segura, livre e prazerosa. Será que seu medo não seria uma consequência de ela não ter cursado ensino superior? Ou estaria simplesmente relacionado ao fato de que o ensino da sexualidade requer o domínio de vários conhecimentos de Biologia e Fisiologia da sexualidade, o que não se conquista da noite para o dia? Neste último caso, o que estaria faltando a Cecília seria, então, o *conhecimento* (o conteúdo da matéria a ser ensinada) que, juntamente com a *experiência* e os *saberes pedagógicos* integra o conjunto dos saberes da docência, conforme esclarece Pimenta (1999).

Embora eu pense que **Cecília** esteja na fase de “estabilização”, o fato de se ter, ou não graduação, pode fazer diferença na forma como um professor vive determinada etapa da carreira. Não tenho elementos históricos suficientes, sobre a vida de Cecília, que me permitam uma compreensão mais aprofundada. Aliás, é importante registrar que todas as referências feitas, neste capítulo, em relação ao ciclo de vida profissional dos professores do Mutirão, são conjecturas, pois não determinei inicialmente fazer um estudo aprofundado da história de vida dos mesmos e assim sendo, não as tenho construído de forma completa.

Fazendo uma breve retomada, poderíamos assim sintetizar: com a caminhada da **Maria Dolores**, a orientadora educacional, e da **Cecília**, a pioneira do M.O., e do **Eduardo** fica demonstrado que a formação do professor começa bem antes da formação inicial. Enquanto **Maria Dolores** ilustra a implicação da falta da experiência profissional e da prática docente na formação continuada, **Cecília** nos dá mostras do oposto, ou seja: da importância da prática docente, da experiência e dos primeiros anos de atuação profissional para a formação continuada. O resultado alcançado por **Eduardo**, como já salientei, nos faz lembrar que para se avaliar o desenvolvimento profissional de um dado professor é preciso considerar seu estágio de desenvolvimento inicial, ou anterior.

Pensando, agora, na caminhada da professora de Educação Física, **Elaine**, que, durante o Mutirão, ficou mais na postura de estudante, parece que vem nos mostrar o quanto o não desenvolvimento da prática supervisionada (exigida para ingressar no M.O.) tenha sido decisivo em sua dificuldade de progredir no ensino da sexualidade. Durante os encontros do Mutirão, sua aprendizagem se deu mais de forma vicariante que, por sinal, não foi suficiente. Sua atitude de estudante e o fato de ter ido em busca apenas do certificado, quando ingressou no Grupo de Estudos de 97 (conforme falou honestamente, ao final deste), parece refletir uma atitude de quem está, ainda, no estágio primeiro do ciclo de vida profissional: a fase de “sobrevivência e descoberta”.

Falou na entrevista: “[...] *pra fazer um trabalho bom, eu acho que ainda foi pouco pra mim. Tenho que me aprofundar mais, ler muito mais. Eu tenho que ler muito sobre o assunto ainda. [...] eu tive muita dificuldade pra desenvolver este trabalho!*”

No entanto, considero que sua caminhada durante o período do Mutirão possa ter lhe possibilitado o convívio com professores comprometidos com a busca de uma formação continuada séria e vinculada com a melhoria da qualidade de ensino e com o crescimento profissional, o que pode ter lhe servido de estímulo para crescer mais.

Talvez por ter atendido, muito rudimentarmente, a exigência do Mutirão de desenvolver um programa, ela não conseguiu elaborar uma percepção clara e uma convicção da importância e da necessidade de a escola se responsabilizar por assumir a Educação Sexual de seus alunos. Tendo tido essa sensação durante a entrevista, acabei lhe fazendo duas perguntas espontâneas. Convém lembrar que isto foi possível porque a mesma, sendo de caráter semi-estruturado, envolvia tanto questões comuns a todos, como também dava margem a uma conversa aberta. Foi assim que duas perguntas lhe foram feitas e que não aparecerem nas demais entrevistas.

Entrevistadora: Elaine, você acha que é função da escola fazer este trabalho?

Acho que não é só da escola. Ela tem que trabalhar, acho que em conjunto com a família, com os pais. Não a escola sozinha ter obrigação, não. Eu acho que tem que partir lá da família, dos pais; a escola pode dar uma ajuda, uma continuação, mas não especificamente só da escola. Jogar essa educação, essa orientação só pra escola não!

Pelo seu tom de voz e pelo seu comportamento não-verbal, pareceu-me que não estava totalmente convicta de que é uma função da escola sempre, independente de qualquer formação familiar que os alunos tenham recebido. Então, perguntei-lhe, na sequência, sobre uma questão já trabalhada, tanto na época do Grupo de Estudos, quanto do Mutirão:

– “Imaginemos que a família desse em casa uma Educação Sexual nota 10! Os pais explicam, conversam. Você acha que precisaria ter Educação Sexual, mesmo assim, na escola?”

Elaine: *Acho que sim. A escola vai complementar coisa, que mesmo que em casa tenha uma ótima orientação, você vai... vai... Ah, mas não vai ser todo o grupo que vai ter em casa uma orientação!*

Entrevistadora: Mas vamos imaginar que todos têm em casa uma Educação Sexual nota 10.

Elaine: *Aí agora você me pegou! Ah, eu acho que não. Será? Aí eles vão chegar na sala e vão falar: ‘eu já sei tudo, meu pai falou tudo!’ Eu acho que aí não. Tendo uma orientação 100% em casa, não há necessidade da escola não. Será que eu estou errada?*

Em trabalho anterior, já defendi que os professores precisam refletir profunda e demoradamente sobre a questão: “De quem é a tarefa da Educação Sexual, da escola ou da família?” e afirmei que

É preciso que o educador chegue ao insight, à constatação de que cabe sim à escola a responsabilidade pela Educação Sexual dos alunos, mesmo até nos casos em que esses tenham, na família, uma Educação Sexual positiva. Isto por duas razões: primeiro porque é só na escola, ou em alguma instituição educacional que o educando pode ter a oportunidade de debater as questões referentes à sexualidade com outros da mesma idade e, portanto, ouvir diferentes pontos de vista e partilhar dúvidas e angústias comuns; segundo, porque a sexualidade faz parte da educação global do indivíduo. (FIGUEIRÓ, 1998a, p.110)

Um fato acontecido com o primeiro Grupo de Estudos, que foi desenvolvido em 1995, merece ser registrado. Quando estávamos, eu e os estagiários, fazendo a avaliação oral, final, na qual cada integrante do Grupo deveria falar sobre o que

significou, para si próprio, o estudo efetuado durante o ano, uma das professoras, após tecer comentários positivos, encerrou sua avaliação falando: “[...] *mais eu ainda continuo achando que a Educação Sexual é tarefa da família.*”

Assim pois, quando o professor não atinge o nível de conscientização necessário, corre-se o risco de os conhecimentos aprendidos em grupos de estudos ou em cursos não se reverterem em benefício para os alunos ou, em último caso, reverterem-se de maneira frágil ou superficial. A partir daquela fala reconheci que trabalhar a atitude de que a Educação Sexual é tarefa da escola é pré-condição para o êxito da formação continuada do professor em Educação Sexual. Penso que muitos necessitam vivenciar a prática pedagógica supervisionada do ensino da sexualidade para fortalecerem, em si próprios, a atitude de reconhecimento e aceitação de que a Educação Sexual é função da escola.

Retomando a questão já apresentada, de que determinada professora pode estar numa fase inicial da carreira docente, enquanto outras podem estar em fases intermediárias e, contrapondo-a ao fato de que havia no Mutirão, duas professoras aposentadas, vejo que pode ser oportuna a leitura da seguinte proposição de Candau (1996):

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla gama de experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (p.143)

Considero que esta proposição tem fundamento, mas são necessárias pesquisas que elucidem como tornar mais efetiva a formação continuada em Educação Sexual, a partir de uma correlação com o ciclo de vida profissional de cada um dos professores. Como conseguir contrabalançar os diferentes efeitos e as implicações do fato de professores estarem em níveis diversificados de seu ciclo de carreira? Ou ainda: Como fazer dessas diferenças fatores vantajosos?

Não poderia deixar de abordar uma questão que chamou minha atenção na Dissertação de Castro e Silva (1995), narrando a experiência na formação de educadores sexuais, da qual participou como formador:

Houve, ainda, o momento de interesse pela leitura, onde a necessidade era de aprofundamento dos temas mais polêmicos como: homossexualidade,

aborto, drogas, violência sexual, dentre outros. [...] Todo o grupo lia e aconteciam atividades de discussão e reflexão participativa [...] (p.20)

Penso que há necessidade de se fazer estudos que analisem, com profundidade, a questão de incluir, entre os conteúdos de sexualidade, o assunto “droga”, num programa de formação do educador sexual. Pode ser útil ouvir professores e alunos que participaram de programas nos quais a junção dos dois temas se deu, para avaliar possíveis riscos de transposição, para a sexualidade, da idéia de coisa errada, proibida e perigosa. Considero inadequado unir os dois temas, tanto na formação do educador, quanto no ensino aos alunos, pois, fazê-lo pode também contribuir para cristalizar, ainda mais, a atitude denunciada por Louro (1999), de que:

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, dos abuso ou dos problemas. (p.46, grifo da autora)

Um ponto chamou minha atenção: o ceticismo e a decepção sentidos por três entrevistadas, em relação a uma parcela significativa de professores que, segundo as mesmas, são acomodados e não se empenham para atingir maior nível de crescimento profissional.

A professora de Português, **Débora**, autora da monografia, quando falávamos, na entrevista, sobre temas transversais, afirmou:

*[...] Eu acho que os professores só vão estar estudando se for imposto, se a Secretaria de Educação chegar lá dizendo que vai ter que estudar mesmo, que vai ter que fazer grupos de estudos. Porque, por iniciativa própria não. Não, não, não fazem reuniões. Eu até sugeri lá na escola onde eu trabalho, pra nós fazermos reunião aos sábados. As pessoas não se dispõem. Mesmo estando lá no planejamento, no horário, pra você fazer grupo de estudos que eles chamam, as pessoas não se dispõem. O estudo tem que ser imposto. Isso realmente **é uma tristeza muito grande!!** O professor poderia buscar, ler; não só a questão da sexualidade, mas outras coisas que os alunos trazem: a educação ambiental, a ética e muitas coisas. Só que não se esforçam. Tem que ser imposto!*

Professora **Maria Augusta**, a nova-estudante de Hotelaria e Turismo, que atuou como supervisora de 1ª a 4ª série durante 14 anos, também comentou ao ser entrevistada:

Eu acho o professor um pouco acomodado; não só na área de Educação Sexual, não só nessa área, mas no ensino como um todo. Ele pensa que dar aula de 1ª a 4ª série não precisa estudar. É só ele ensinar aquele “basiquinho” [...] A gente percebe isso: a falta de preparo mesmo; a falta

*de interesse em estudar, em adquirir livro, em estar atualizando com tudo que acontece. Porque eu acho que o professor de 1ª a 4ª tem que saber muita coisa. Eu acho que o professor, ele tem mais que estudar; que ele lida com criança e criança é aquela fonte inesgotável de perguntas, de questionamentos. Então o professor tem que estar muito bem preparado; nesse ponto eu acho o professor muito mal preparado, realmente! Não por falta de oportunidade. Eu acho que oportunidade ele tem; o que falta realmente, eu acho até complicado falar isso; mas é um pouco de desinteresse. Haja vista que o curso que foi oferecido pra muitas pessoas [O grupo de estudos na UEL] e eu tentei puxar muitas da minha escola e uma só se dignou a ir. Quero até registrar que ofereci até carona pra uma, que colocou como empecilho a distância. Eu disse a ela: ‘eu te pego na porta e te deixo na porta’. Assim mesmo ela não foi. Então não sei se as pessoas não vão por medo! [...] **tudo que te incomoda, você não quer mexer**, de repente, não é? Ou se é um pouco de comodismo mesmo.*

Prosseguiu ainda mais em sua fala de indignação:

*Eu me lembro muito bem dessas professoras que me convidavam pra, mais especificamente de uma, pra trabalhar com o aparelho reprodutor, porque ela falava: “ah eu não me sinto bem pra falar isso com os alunos. Eu não me sinto preparada.” **E é verdade! Você pode acreditar! Elas não são preparadas!** Quando elas falam isso elas não estão mentindo! Mas agora também, ficar esperando cair do céu o preparo, não é assim! Eu acho que elas teriam que ir a fundo, porque pra dar essas aulas, com todo o preparo, que eu achava que eu tinha, eu tive que estudar muitíssimo e eu aprendi muita coisa nos livros; e mesmo dando aulas para os alunos, porque eles vão além do que você imagina. Eles queriam saber de gêmeos; de trigêmeos; porque nascem sete (bebês); quando nasce sete; porque nasceu, o que aconteceu. Conhecimentos de Biologia, eu vinha consultar com minha filha! Ela arrumou uma apostila de Biologia pra eu estudar. Então, pra você ver como vai além do que você pensa.*

Entrevistadora E quando você fala que percebe que um dos problemas é essa falta de empenho da professora em estar se esforçando mais, isso você via como supervisora que era, naquela escola?

*Eu estou falando do que eu observava. Eu estou falando de uma coisa realmente prática que, como supervisora, eu tentava estimular a leitura, a pesquisa. E os grupos de estudos que a gente fazia [que não tinham a ver com a sexualidade] eram voltados pra leitura e quando eu chegava com o papel, falavam: ‘ah, quantas folhas!!’ ‘Ah, vamos ler só um pedacinho!’. ‘Deixa a gente ler em casa?’ Aquela falta de interesse! Eu já estava até com dificuldade de arrumar textos. Eu falava: o que será que interessa aos meus professores? Então você fica pensando: será que os textos que eu estou levando não interessam aos meus professores ou será que [...] que eu tenho que fazer pra agradar? Por que a falta de interesse em se aprofundar, em leitura, principalmente, é muito grande? **O pessoal tem preguiça de ler. É uma coisa que eu considero bastante grave na profissão de professor** de, de educador. Em todas as áreas; não só de Educação Sexual, como na área de História, Geografia [...]. Eu acho que você tem que ter um conhecimento além, pra ta ensinando![risos]*

Maria Augusta esboça algumas tentativas para compreender os motivos que poderiam estar gerando o desinteresse e a omissão:

[...] a gente percebe que o interesse é muito pouco [em livros e leitura]. Hoje eu não sei se acontece de o professor ter dois ou três empregos, se o tempo dele realmente é muito escasso, o tempo que sobra ele quer dedicar pra família, pro lazer. Então eu não sei onde está ficando o espaço pra estudar. Acho que está um pouco se perdendo aí. Porque o professor realmente, eu estou falando de uma maneira geral, são poucos aqueles que se interessam.

Professora Conceição, a nova-estudante de Teologia e que também trabalhou como supervisora de 1ª a 4ª série, ao comentar sobre sua indignação pelo fato de ninguém mais de sua escola interessar-se pelo ensino da sexualidade, assim posicionou-se:

*Eu fui buscar [buscar aprender]. Porque ninguém vai buscar? Isso eu não acho explicação. **Eu não sei dizer se é o momento de cada um...** eu não sei se dizer o que é. Eu não consigo entender! [...]*
Isso ficou pra mim, também como uma coisa que, vamos dizer assim: que incomoda; não só um questionamento. Mas incomoda, porque eu acho que todo mundo [o pessoal de sua escola] foi capaz de perceber a importância.

Penso que quando Conceição fala sobre o “momento de cada um” pode ser uma interpretação válida, embora não seja a única. Assim continua a sua fala:

Eu acho que falta [respondeu bem devagar, como que tristonha, desanimada]. Parece que há mais uma apatia do que uma energia. Você entende? “Eu faço o meu trabalho e é por isso que eu ganho. E eu ganho pouco! Então eu já faço o meu trabalho!” [Falou como se estivesse no lugar das professoras]
Não há aquela coisa do envolvimento, você entende? Não é o trabalho só em si e a remuneração que ele carrega junto, claro, e que é importante, todos nós sabemos! E eu até fui questionada e eu até fico pensando: pra mim, uma coisa leva a outra. Eles diziam assim: “você, não depende só do seu trabalho pra se sustentar, então você pode dar mais de você” Mas será que é só isso?

Completa dizendo que sua condição é de privilegiada, porque não precisa se preocupar com o sustento da casa e afirma:

*[...] as pessoas, na minha escola, principalmente, eu percebia, elas tinham problemas e muitas. Eu tinha uma que até hoje, faz dez anos que o marido está desempregado e é ela que sustenta a casa, com o que ela ganha. Então, a gente vê as dificuldades das pessoas, **mas eu não sei se só isso justifica.** Isso fica pra mim uma interrogação. Não consigo entender o que realmente leva as pessoas a buscarem mais, uma mais e outras menos!!*

Para vermos que a dificuldade financeira, por si só, não justifica o não envolvimento, a omissão, é útil lembrarmos um pouco da história de vida da professora Cecília, a pioneira do Mutirão. Com quatro filhos dependentes, marido sem poder trabalhar

(devido a problemas de saúde) e tendo que sustentar a casa, com 450 reais (um pouco mais que três salários mínimos), mais a renda do trabalho com maquiagem aos sábados, mesmo assim, empenhou-se com muita garra em sua formação continuada.

O quadro de omissão e apatia fica ainda mais complexo de ser compreendido se juntarmos, aos fatores supra-relacionados, os de caráter pessoal como o que apontou Maria Augusta, a nova-estudante de Hotelaria e Turismo, na entrevista:

*É difícil você participar disso [da Educação Sexual], **sem você estar com aquele objetivo**, um objetivo definido. Eu até me interessei, como sempre me interessei, mas agora, parece que estou numa outra fase da vida [aposentada]. Às vezes até era por interesse de criar os filhos; na educação dos filhos. Sempre você tem algum objetivo ou algum interesse [...]*

Professora Conceição, a nova-estudante de Teologia, também comentou:

*Porque eu acho que a **sensibilização** que aconteceu comigo, talvez fosse uma coisa de foro íntimo, uma preocupação com filhos adolescentes, aquela coisa toda. Então, eu não sei, se ele resulta num trabalho posterior. Você tá entendendo? Ao passo que uma coisa mais gradativa, e tal, **vai fazendo com que você sinta a necessidade**. Eu não sei. Eu acho que você vai poder dizer até com mais propriedade.*

Essa professora faz a última afirmação supondo que, após a conclusão desta Tese, eu tenha respostas para esta questão intrigante. Quando fala em “uma coisa gradativa”, refere-se a uma formação não concentrada em poucas horas, como comumente se faz, mas bem mais ampla, sistematizada e distribuída em um longo período. Acredita que uma formação mais gradativa, prolongada e mais aprofundada possa despertar, no educador, a necessidade de conhecer mais e conscientizar-se da responsabilidade da escola em educar sexualmente.

Do que foi apresentado nas últimas falas, pode-se depreender que, entre os fatores apontados por algumas das integrantes do Mutirão como limitantes do envolvimento de alguns com a Educação Sexual podem estar os seguintes:

- falta de interesse pessoal sobre o assunto;
- não ser “o momento de cada um” – o que pode estar relacionado à etapa do ciclo de vida profissional em que se encontra o professor;
- não amadurecimento profissional (não ter consciência da responsabilidade de estudos constantes) – que também pode estar relacionado com o ciclo de vida profissional;

- resistência pessoal – “*tudo que te incomoda você não quer mexer*” (como disse professora Maria Augusta);
- desmotivação para o trabalho ligada à baixa remuneração;
- desânimo e apatia em relação à profissão.

Diante de tal quadro, que condições são necessárias para assegurar o envolvimento e o comprometimento efetivos do maior número de professores possível em cada escola?

No decorrer desta discussão, já aponte algumas e, agora, pretendo retomá-las a fim de dispô-las de forma agrupada. Uma delas é a conscientização de que a Educação Sexual é tarefa da escola. A outra é a realização do trabalho de formação continuada de maneira sistemática, prolongada e com assessoria para a prática pedagógica. A terceira condição é dar atenção especial para a história de vida dos professores, uma vez que o desenvolvimento pessoal e o profissional caminham sempre interligados.

Conforme afirma Nóvoa (1997), é urgente “[...] encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.25).

É importante que o professor tome consciência de sua própria história de vida, que busque relembra-la e analisá-la. Trata-se da necessidade de um “tempo para balanço”, onde possa refletir sobre os momentos significativos dos seus percursos pessoais e profissionais. Refletir sobre: Que elementos de sua história de vida são significativos em sua identidade como professor? Que elementos foram decisivos em suas representações sociais acerca de tudo o que é ligado à educação e que podem estar influenciando na sua atuação profissional?

Considero que dar espaço para a história de vida é uma idéia que encontra reforço no resultado obtido por Melo (2001) em seu trabalho (comentado no capítulo 1), no qual fez entrevista individual, de longa duração, com dez professoras. Durante a mesma, cada uma delas pode rever como foi sendo construída a visão pessoal de sua corporeidade, ao longo de sua história de vida.

Neste ponto, vejo possibilidade de avanço no que venho desenvolvendo com os professores e que consiste em: dar oportunidade para que cada um, nos primeiros encontros, relembre e reflita sobre “como foi a sua Educação Sexual”. Se isto for ampliado

para: pensar também a sua **história de vida** – da qual falam, por exemplo, Goodson, Huberman e Nóvoa – e a sua **visão de corporeidade** elaborada ao longo de sua vida – como o fez Melo – acredito que auxiliará o professor em seu processo de construção da identidade pessoal e profissional. Assim, conseqüentemente, poderá ser assegurada maior abertura e predisposição para se engajar em uma formação continuada e obter maior êxito ao seu aprendizado como educador sexual.

Também Castro e Silva (1995) defende que é importante que os professores passem por um processo de auto-conhecimento em que reaprendam a falar de si, a contar de si, a expor seus pontos de vista.

Um depoimento, por escrito, de uma das professoras que participou do Grupo de Estudos de 97 vem reforçar isso. Afirmou ela: *“Gosto particularmente das dinâmicas que facilitam o auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas do grupo”* (Filho e Carvalho, 1997, p.137).

Uma questão que também requer reflexão diz respeito à seleção (ou não) dos professores. Em vários trabalhos que visaram a formação do educador sexual, houve o cuidado em fazer seleção prévia dos mesmos, segundo alguns critérios pré-estabelecidos. Vejamos alguns exemplos.

Barroso e Bruschini (1982), na ocasião da experiência desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, afirmaram que “a seleção dos orientadores foi de capital importância para o sucesso do programa. [...] os orientadores deveriam ter um mínimo de conhecimento e **facilidade para tratar do tema**” (p.32, grifo meu).

O Centro de Sexologia de Brasília (CESEX), ao desenvolver trabalhos de formação de educadores e multiplicadores na área da Saúde Sexual e Reprodutiva realizava uma “[...] **avaliação atitudinal** das pessoas que se candidatam a fazer os cursos, com o objetivo de **selecionar pessoas adequadas** para a função” (MATANÓ, 1990, p.56, grifo meu).

No “Projeto de Orientação Sexual” desenvolvido na Rede Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1993, os professores foram escolhidos da seguinte forma:

[...] publicamos um edital de concurso no Diário Oficial conclamando qualquer professor da rede pública que quisesse dar aula, e oferecendo um curso de formação. Fizemos, então, um questionário com cerca de quinze perguntas, todas absolutamente sem importância, muito complicadas. Só a oitava questão tinha interesse, e dizia: “você já está fazendo isso?” “Os alunos já procuram você para conversar?” “Contam segredos?” “Você é

requisitado?” É esse o nosso professor, o que já está fazendo, pois ele tem **as características indispensáveis, e impossíveis de serem treinadas**: é sensível, escuta os problemas, inspira confiança e deixa o aluno à vontade. (Suplicy, 1993, p.32, grifo meu)

Segundo Castro e Silva (1995), na experiência de formação de educadores sexuais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, no início da década de 90, para participarem do projeto, os professores eram

[...] indicados pela própria escola e, num primeiro momento, **participam de uma seleção**, um contato inicial para verificar se há alguma **característica pessoal que dificulte** sua posterior participação. Algumas destas características são: dificuldades na sala de aula já apontadas pela própria escola, posição frente ao aluno colocando-o apenas como ouvinte e espectador, uma conceituação de sexualidade que indique dificuldades para abertura e mudanças, falta de limites na relação com o aluno, entre outros. (p.17, grifo meu)

Considerando que a maioria desses trabalhos se deu numa fase em que tanto as experiências de formação do educador sexual, quanto o arcabouço teórico sobre o assunto eram relativamente incipientes, podemos crer que tais medidas de seleção fossem importantes e, talvez, necessárias na ocasião.

Em meu trabalho de formação de educadores sexuais, considero que houve uma mudança significativa na maneira de formar o grupo de professores, pois deixei aberto aos que se interessassem por participar dos Grupos de Estudo. Parece claro que, na ocasião em que fui iniciar o Mutirão Orientador, se tivesse selecionado apenas as pessoas que não apresentassem características pessoais que dificultassem sua atuação, provavelmente, não teria incluído **Maria Dolores, Eduardo, Maria e Elaine**. No entanto, o que pude constatar, com base nas categorias apreendidas junto aos dados das entrevistas, é que essas pessoas, embora tenham tido uma atuação mais limitada, em comparação com os outros da equipe, puderam construir saberes em sua prática cotidiana, assim como crescer pessoal e profissionalmente.

Se por um lado defendo que a Educação Sexual não deve restringir-se aos educadores com as características consideradas prévias e fundamentais, por outro, penso que o grande desafio dos formadores seja conseguir envolver e sensibilizar o maior número possível de professores e não apenas os que estão pessoalmente interessados no tema e/ou têm facilidade para abordá-lo e/ou já são procurados pelos alunos para conversar sobre o assunto. Como conseguir que professores que não têm interesse pessoal pelo tema possam

engajar-se, também, nos estudos e na prática da Educação Sexual? Ou, talvez para alguns, apenas nos estudos?

Ainda, se por um lado há fatores pessoais que levam ao interesse e à busca do estudo da temática, por outro, há os que podem dificultar o envolvimento e provocar desinteresse pois, como disse **Maria Augusta**: *“tudo o que incomoda, você não quer mexer”*. Este é um grande desafio para os formadores, assim como também, para as universidades – que devem estar compromissadas com a formação inicial e a continuada dos professores – uma vez que os PCN estão postos e se faz necessário o envolvimento de todos os profissionais da escola. Para isso, acredito que é fundamental olhar para o professor enquanto pessoa, fazendo com que tanto a formação inicial, quanto a continuada, estejam alicerçadas em seu crescimento pessoal. Nisto está incluída a atenção ao auto-conhecimento e à compreensão da história de vida do professor.

Considero importante desenvolver trabalhos do tipo oficina, por exemplo, que permitam aos professores repensar sua própria sexualidade, seus sentimentos, atitudes e valores. O ensino em torno das questões ligadas à sexualidade não deve ter em vista a figura do professor, apenas como um instrumento ou um “meio” de se levar Educação Sexual para os alunos. Aprendizado, reflexões sobre o tema e oportunidades de reeducação sexual são também necessidades dos profissionais, independente de atuarem ou não em Educação Sexual formal.

No II Congresso Municipal de Educação de Londrina, ocorrido em julho de 1999, fui convidada para ministrar uma oficina de oito horas. Decidi não falar diretamente da Educação Sexual, mas sim trabalhar em torno da sexualidade, direcionando para a pessoa do professor. Selecionei três tópicos: o corpo nu, a masturbação e a relação sexual e estabeleci, como objetivos, oportunizar que os professores refletissem sobre:

- sua visão pessoal da sexualidade;
- seus sentimentos, valores, tabus e preconceitos relativos à sexualidade;
- o processo de sua própria Educação Sexual.

Temos que estar atentos à carga horária das oficinas, cuidando para que o tempo seja satisfatório. Oito horas foi um tempo exíguo; é importante que se possa dispor, no mínimo, 12hs, ou ainda, se possível, 16 ou 20hs, pois trabalhar eficazmente os sentimentos, as atitudes, os tabus e os valores requer mais tempo e oportunidades para falar, ouvir, refletir, elaborar e reelaborar.

Refletindo agora, reconheço o que significou essa oficina que denominei, na ocasião, de: “Repensando a sexualidade”. É um exemplo de caminho que pode nos fazer chegar mais perto dos professores e oportunizar que elaborem um interesse pessoal pelo assunto e/ou vençam sentimentos pessoais que dificultam estudar e refletir sobre a temática. Com isso, poderemos aumentar as chances de ganharmos mais adeptos à Educação Sexual. Ou, no dizer de Guimarães (1989) – que também fala em “oficina de sensibilização” e em despertar “[...] o interesse para a importância da Educação Sexual” – estaremos criando uma “predisposição positiva à Educação Sexual” (p 169).

Não posso deixar de considerar que trabalhei com professores que procuraram o Grupo de Estudos por iniciativa própria; mesmo assim, não foi alcançado êxito total nos resultados. Vejo que nosso sistema educacional tem muito a fazer em termos de sensibilizar os professores para a Educação Sexual. Levará muito tempo para conseguirmos que o coletivo de professores, em sua maioria, esteja consciente da importância e da necessidade da Educação Sexual. Será preciso muito trabalho em nível pessoal com os professores, senão, muitos cursos que serão disponibilizados, poderão se perder no vazio. Há que “se preparar o terreno”, sensibilizando e conscientizando; há que se ouvir mais professores que participaram de formação específica e que não o fizeram.

Ao propor oficinas para os professores, vejo que é preciso, também, incluir oficinas voltadas para as “relações de gênero”, pois, tanto a sexualidade quanto o gênero fazem parte do que cada um é como pessoa, ou seja, da identidade de cada sujeito. E, se a meta maior da formação continuada e da inicial é o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, as reflexões não podem prescindir de nenhum dos dois elementos.

Na verdade, “relações de gênero” é um conteúdo que faz parte de programas de Educação Sexual. No entanto, propor oficinas especificamente voltadas para elas (ou reservar-lhes um tempo suficiente dentro do trabalho de sensibilização e/ou de formação do educador) se faz necessário, devido à sua complexidade e ao que é preciso fazer para compreendê-las e transformá-las.

Como parte do processo de reeducação nas questões de gênero, o educador precisa compreender:

- o processo de construção sócio-histórico-cultural das relações de gênero;

- a forma como se dá a cristalização das desigualdades entre os gêneros feminino e masculino, nas práticas cotidianas escolares, assim como na sociedade, de forma geral;
- as múltiplas formas que podem assumir a masculinidade e a feminilidade, ou seja: os muitos jeitos de ser homem e de ser mulher;
- como identificar as redes de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros;
- como proceder, enquanto cidadão e educador, para desconstruir a polarização entre masculinidade e feminilidade.

Louro (1997), em seu livro: “Gênero, sexualidade e educação”, traz um bom embasamento teórico sobre o assunto e alerta para a necessidade de que os educadores aprendam a observar e a identificar as desigualdades presentes na escola e a interferir nas mesmas, desestabilizando-as e problematizando a conformidade com o “natural”.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Dispostos a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil.” (Louro, 1997, p.64)

Esta fala justifica a importância de oficinas especificamente voltadas para as relações de gênero. E o que ela afirma, em seqüência, vem reforçar ainda mais essa necessidade: “Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos [nós professores/as] enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito”.⁴² (LOURO, 1997, p.65)

Conforme salientei, defendo primeiro, a reeducação sexual para o professor e, num segundo momento, a formação, para que possa oportunizar a Educação Sexual a seus alunos. Estas duas etapas podem também acontecer de forma concomitante, não sendo preciso, necessariamente, que o primeiro seja encerrado, para dar início ao segundo.

⁴² O uso que Louro (1997) faz, em sua escrita, do feminino e masculino paralelos, faz parte de uma posição crítica em relação ao uso generalizado do masculino para se referir a ambos os gêneros. É parte de um exercício de questionamento de nossa própria linguagem.

Estas reflexões nos permitem voltar à citação de Rubem Alves (1983), inserida como epígrafe, na Introdução: “Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja necessário e nem possível [...] É necessário acordá-lo” (p.22). “E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária” (p.28).

Primeiramente, acredito que um trabalho inicial sério que leve o educador a olhar para dentro de si próprio, repensar-se como pessoa nas questões ligadas à sexualidade e ao gênero, é um caminho que pode despertar para a temática (“acordar”).

Quando inseri aquela epígrafe, não sabia se iria aprová-la, integral ou parcialmente, ou mesmo se iria reprová-la; mas a conservei, pensando em tê-la como um ponto para discussão. Tendo chegado quase ao final de minhas reflexões, reconheço que é uma posição coerente com as concepções que permeiam este trabalho porque, no processo de formação continuada que desenvolvi dentro do modelo reflexivo de formação, foi o educador quem construiu seu próprio aprendizado. Eu e os estagiários fomos incentivadores e facilitadores da aprendizagem e do crescimento pessoal e profissional.

- Envolver os professores em reflexões que levam ao crescimento pessoal;
- auxiliá-los (dentro do que é possível num espaço pedagógico) a vencer barreiras pessoais que dificultam o estudo da sexualidade;
- sensibilizá-los para reconhecer que a Educação Sexual é função da escola, é importante e necessária, assim como também um direito dos alunos;
- motivá-los para o trabalho de ensino da sexualidade;

Tudo isto é pré-condição para o aprendizado; é um processo que só acontece “de dentro para fora” no sujeito que aprende.

Assim, penso que seja válido falar em “acordar” o educador; acordar no sentido de fazê-lo sentir a importância do ensino sobre a sexualidade, entendendo, primeiro, o quanto é importante em sua própria vida, para assim compreender a importância que tem para a vida do aluno. Acordá-lo, também, no sentido de fazê-lo sentir e acreditar que faz parte da formação integral do aluno conhecer sobre seu corpo, sua sexualidade.

“Despertar” é essencial, mas o trabalho dos formadores não pode parar aí. Por isso retomo duas das questões desafiadoras, propostas no início da Tese: “O professor

requer ser ‘preparado’ para atuar em Educação Sexual, ou basta que sua dimensão de educador seja ‘despertada’? O que é primordial para se ‘acordar’ os educadores?”

A segunda questão já discuti nos parágrafos anteriores. Quanto à primeira, posso dizer que, mesmo dentro do modelo reflexivo de formação, é necessário também o espaço para que o educador se apodere dos conhecimentos científicos e, dentro da temática Educação Sexual, há muitos *conhecimentos* (de biologia e fisiologia da sexualidade, entre outros) e *saberes pedagógicos* que requerem um aprendizado específico.

Como exemplo de saberes pedagógicos próprios ao ensino da sexualidade, cito: coordenar debates; desenvolver aulas expositivo-dialogadas; incentivar a participação dos alunos; aproveitar e explorar as perguntas feitas por eles; coordenar dinâmicas de grupo próprias para o tema.

Apesar de haver muito o que ensinar aos professores, se eu considerar que eles é que constroem sua aprendizagem e que, fundamentalmente, ela se dá pela reflexão sobre sua prática pedagógica, poderei então afirmar que não é possível a um formador “prepará-los” – ele apenas, como já disse, estimula e facilita aprendizagem,

O que dizer de: “Uma experiência de amor é necessária”!? Acho que deveria deixar a idéia para cada leitor compreendê-la e interpretá-la a seu modo. No entanto, acredito que todo trabalho sério, dedicado, que eu e os estagiários fizemos, envolvendo-nos intelectual e afetivamente com cada professor, respeitando suas dificuldades, tendo como objetivo maior seu crescimento pessoal e profissional e, vislumbrando, num segundo momento, o crescimento dos alunos, foi vivido como uma “experiência de amor”. Esta consideração encontra respaldo em Machado (1995), segundo o qual o amor abrange:

- sentimento de bem querer;
- preocupação com o outro;
- respeito pelo que o outro é e pensa;
- aceitação da individualidade do outro.

Amor é tudo o que faz com que uma pessoa ajude a outra a ser melhor, diz o autor.

Para fechar a reflexão sobre a interligação possível entre “acordar” e “preparar” o educador, farei uso da fala de uma das professoras do Grupo de Estudo. Disse a mesma:

[...] Quanto à minha expectativa, esta gira em torno não só da ampliação de conhecimentos, mas principalmente quanto a trabalhar em mim a naturalidade no que diz respeito a este assunto, para que eu possa melhorar o meu desempenho para com os meus alunos. Sinto que, na medida em que isso for se resolvendo em mim, não precisarei de receitas para trabalhar **mas, será algo que surgirá naturalmente** e, sem dúvida, surtirá um melhor efeito. (TUTIDA e GOMIERO, 1997, p.52)

No que diz respeito à diferenciação entre educador e professor feita por Rubem Alves, também apresentada na Introdução, parece-me desnecessária, embora mostre a preocupação do autor com a afetividade, mais especificamente falando, com o amor, o comprometimento e a paixão no ato de ensinar. Sem desconsiderar estes aspectos, a questão primeira é reconhecer os professores (educadores) como pessoas e como **profissionais** produtores de saber e de saber-fazer. O cuidado que é preciso ter, nos lembra Nóvoa (1997), é em considerá-los como:

- profissionais reflexivos – ao invés de funcionários;
- como investigadores – ao invés de técnicos;
- como conceptores de currículos – ao invés de aplicadores de currículo.

Pretendo retomar, neste momento, alguns trechos de falas que ilustram como a experiência de formação continuada foi importante para todos os professores (do Mutirão Orientador) enquanto pessoa:

Conceição: “[...] na verdade, ele foi muito importante pra mim. Eu até brinco, porque **acho que ele foi até mais importante pra mim (risos) do que pras crianças** (grifo meu); porque eu trabalhei muito aquela coisa do preconceito, de tabu que tinha, que a gente nem se dá conta [...]”

Paula: Creio que possa haver uma Paula antes e outra depois! A minha visão de sexualidade antes do grupo e depois do grupo! Pessoal. A relação pessoal, a relação profissional, foram totalmente diferentes!

Laís: “Não só na vida profissional, mas na questão afetiva, de relacionamento como mulher mesmo!”

Maria: “Eu consegui recuperar muito do meu eu, resgatar o meu ego [...]”.

Também Débora, quando lhe interroguei sobre: “O que significou pra você ter feito a monografia sobre a Educação Sexual dentro das aulas de Português? O que representou na sua carreira como professora?”, respondeu: “Antes de eu falar como professora, deixa eu falar como pessoa!”

Essas afirmações, assim como todas as demais que foram inseridas nas categorias que integram o tema: “Possibilidades de construção do saber e do saber-fazer docente em educação sexual” ajudam a comprovar a hipótese estabelecida no início desta Tese, de que a formação continuada dos professores, quando tem como centro a sexualidade, contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Castro e Silva (1995) vem reforçar meu achado, pois também concluiu que, entrevistar professores que haviam passado por curso de formação, permitiu-lhe perceber o alcance que o trabalho com a Educação Sexual podia ter “[...] **na vida dos professores**” (p.38).

No que diz respeito à questão inicialmente estabelecida: “Em que medida sensibilizar o professor para a Educação Sexual, promove a motivação para seu trabalho como um todo?”, não foi possível encontrar resposta direta para a mesma. No entanto, acredito que na medida em que cada professor do Mutirão alcançou crescimento pessoal e profissional, conseqüentemente, sua sensibilização para o trabalho como um todo também foi afetada de forma positiva.

Considero que tanto a reflexão sobre a dinâmica de formação continuada dos integrantes do Mutirão, quanto da professora Débora, autora da monografia, trouxeram contribuições a respeito do trabalho e da vida dos professores, ajudando, com isso, a preencher uma lacuna, pois segundo Dias-da-Silva (1998), “[...] a questão-chave para os estudiosos neste momento é decifrar quem são e como trabalham os professores” (p.38).

Ainda, ao identificar os “limites à construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual”, os dois estudos de caso possibilitaram alcançar outro resultado adicional, semelhante ao que sucedeu na pesquisa de Andalo (1995). Afirmou essa autora, que sua obra “[...] pretende ser não só um questionamento da forma como vêm sendo ministrados os cursos de aperfeiçoamento, mas também uma denúncia a respeito das condições adversas em que se dá a atividade docente [...]” (p.16).

Pretendo deter-me, agora, em dois resultados obtidos na entrevista: o primeiro aponta que (no ano seguinte ao encerramento do Mutirão) apenas duas professoras do M.O. ensinaram sobre sexualidade, de forma sistemática; o segundo, que todos (exceto Paula, a cientista social) não conseguiram dar continuidade aos estudos sobre o tema. Isso nos conduz para uma análise ampla do contexto educacional, onde se reconhece que toda mudança na prática pedagógica depende, primordialmente, dos esforços para consolidar a

profissão docente, e da luta por melhores salários e por condições dignas de trabalho. A renovação do ensino deve, ainda, conforme defende Silva Júnior (1995), pautar-se na luta pela delimitação da escola como local de trabalho, para que cada professor possa estar vinculado a um único estabelecimento (ou, quando isso é inviável, no máximo dois), tenha tempo e condições adequadas para desenvolver seu trabalho com qualidade e satisfação.

Como afirma Caldeira (1995), “As ‘condições materiais e institucionais’ são elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente” (p.11, grifo da autora). [...] “Não obstante seu caráter determinante, essas situações não se definem sem a participação dos docentes, que, como sujeitos ativos, podem interferir na concretização das condições de seu trabalho”. (p.12)

Giovanni (1998), baseada em trabalho próprio e de outros autores, reforça esse pensamento de maneira otimista, ao esclarecer que: “Quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais básicas em que trabalham, inevitavelmente, começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra” (p.49).

Assim sendo, as várias alternativas de formação continuada, desenvolvidas principalmente dentro do modelo reflexivo, são imprescindíveis porque seu benefício pode ser mais extensivo do que parece. Deixei claro que não pretendo propor como modelo a maneira como desenvolvi a formação de educadores sexuais, pois criei a alternativa a partir das minhas condições, no momento, como professora universitária; no entanto, acredito no potencial de trabalhos de Extensão Universitária, como este que desenvolvi, onde se deu a integração entre extensão, ensino e pesquisa.

É útil relembrar que a responsabilidade das universidades, juntamente com o Estado, “ [...] se estende à formação continuada dos que atuam nas redes públicas de educação, pela oferta regular e sistemática de assessorias e cursos de atualização e especialização [...]” (Coelho, 1996, p.19).

Sobre alternativas de formação em Educação Sexual, assim se posiciona Nunes (1996a): “Ainda que haja abismos provocadores entre as múltiplas formações, acredito que o encaminhamento mais adequado seja o de provocar uma exigente e rigorosa especialização em educação sexual junto ou além das graduações e licenciaturas existentes” (p.237).

A criação de cursos de especialização e de disciplinas na pós-graduação (*stricto e lato sensu*) é um meio promissor, pois pode trazer oportunidades de estudos teóricos, reflexões, debates em grupo e também favorecer um processo de reeducação sexual. Isto pode se dar, também, em disciplinas de graduação. A pós, no entanto, tem uma grande vantagem adicional: viabilizar ao professor (matriculado como aluno) a investigação de seu próprio trabalho, com orientação de um pesquisador.

Segundo Lüdke (1998),

Um número considerável de autores, alguns bastante conhecidos por suas obras já traduzidas entre nós, como D. Schön, H. Giroux, M. Apple, J. Elliott, M. Young, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner e outros têm afirmado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado de trabalho feito por pesquisadores externos, mas quando realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão. (p.30)

Acredito que o segundo estudo de caso, a Professora Débora e a sua monografia, deixou isto evidente.

Em se tratando de formação continuada dos professores, acredito ser necessário, ainda, alguma medida de caráter mais amplo, que envolva o conjunto dos profissionais de uma mesma Instituição e concordo com o que propõe Kramer (1989), ao falar sobre as condições e recursos necessários para implementar a formação continuada. Assim se posiciona a autora:

Em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. A formação em serviço⁴³ exige horas de trabalho, organização de bibliotecas, espaço disponível e, sobretudo, salários e condições dignas de trabalho. Em segundo lugar, coloca-se como indispensável a formação de uma rede de “formadores”, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados nas escolas e trabalhando com os professores. (Kramer, 1989, p.204)

Na seqüência, completa a autora: “[...] muito importante a participação das universidades em projetos conjuntos com secretarias de educação, delineando e implementando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação de seus profissionais”. (p.204)

Creio não haver caminho que, sozinho, assegure que a formação continuada em Educação Sexual possa provocar uma efetiva mudança na prática pedagógica.

⁴³ Este é o termo que Kramer utiliza.

Às vezes, pode ser suficiente a integração e o apoio da Instituição como um todo. É o caso, por exemplo, da Escola Municipal Reverendo Odilon de Londrina, citada várias vezes nesta Tese, porque seus professores, incluindo a diretora, a supervisora e a secretária (12 pessoas ao todo) participaram do Grupo de Estudos de 97, e duas “representantes” fizeram parte do Mutirão Orientador em 98. Tenho acompanhado o trabalho dessa escola e sei que continuam dando seqüência ao mesmo.

O interessante é que os profissionais da Reverendo Odilon procuraram o Grupo de Estudos da UEL, já cientes de que seria importante (e até necessário) a “preparação” e o envolvimento de toda a equipe pedagógica e administrativa, para o envolvimento real e concreto com a Educação Sexual. Esta visão, possivelmente, se deve à presença de profissionais qualificados na Instituição (diretora e/ou supervisora, ou mesmo alguma professora). Isto nos dá prova da importância da preparação, em Educação Sexual, de **lideranças qualificadas**, seja nas instituições educacionais, como também nas de saúde, porque as mudanças que poderemos de fato alcançar, poderão advir, mais prontamente, de “baixo pra cima”, do que de iniciativas de políticas públicas, por exemplo.

Uma retomada do resultado da caminhada dos professores, no período do Mutirão, me faz crer que a Professora **Maria**, a especialista em Biologia, e o professor **Eduardo** – embora este tenha conseguido desenvolver um programa com seus alunos, no ano do Mutirão – passam a representar, a sinalizar, o conjunto dos vários profissionais da Educação que requerem um tempo maior de formação e que, principalmente, necessitam passar por um processo especial de reeducação sexual (mais longo e mais aprofundado), no qual se dê mais ênfase em trabalhar tabus, sentimentos e atitudes.

Maria Dolores, a orientadora educacional, e **Elaine**, a professora de Educação Física, lembram o conjunto dos que se encontram em alguma fase crítica da carreira, seja inicial ou intermediária, e que precisam de acompanhamento e de assessoria mais constante para avançar, não apenas no trabalho com sexualidade, mas também na própria carreira. Ou ainda, fazem lembrar o conjunto dos professores que estão deficitários em um (ou mais) dos tipos de saber da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (didáticos).

Penso que **Paula**, a cientista social, e **Renata**, a professora estudante de Enfermagem – que tiveram bom desempenho final, mas avançaram lentamente pois, no ano do Mutirão, só começaram os trabalhos após o segundo semestre – servem para sinalizar aos formadores que:

- essa é uma caminhada difícil e requer paciência e muito empenho;
- se houver incentivo, apoio e assessoria, muitos que à primeira vista parecem não conseguir atuar como educadores sexuais podem fazê-lo, com sucesso.

Junte-se a essas duas últimas professoras, as cinco demais que tiveram desempenho bastante satisfatório e que, praticamente, desde o início do Mutirão Orientador conseguiram fazer o trabalho com os alunos.

Professora Débora, autora da monografia, pelo fato de que já vinha desenvolvendo, por sua própria conta, trabalhos sobre a temática com seus alunos de Português, antes mesmo de participar de algum curso específico, nos faz lembrar a parcela, embora pequena, de professores que conseguem ser autodidatas no trabalho com a sexualidade. Provavelmente, porque são professores que têm conseguido construir os três saberes da docência (conhecimento, experiência e saberes pedagógicos) e, além disso, possuem uma visão positiva da sexualidade, conseguindo falar com naturalidade sobre o assunto.

É possível verificar que houve uma distribuição e uma representatividade no conjunto desses 12 professores (11 do M.O. mais a Débora), da seguinte forma: 7 tiveram resultado satisfatório, 4 apresentaram dificuldades pessoais e 1 foi autodidata.

Suponho que a representatividade de todo esse grupo pode ser transposta para nosso contexto educacional, pois se pode fazer presente, também, no conjunto dos professores de cada uma das escolas ou, nos grupos que se formam (pelos mais variados critérios) para começar um estudo voltado para a Educação Sexual. Assim, penso que é possível encontrar nesses referidos grupos, uma aproximação com seguinte situação:

- por volta de 58%: professores com relativa facilidade e competência para aprender sobre Educação Sexual;
- por volta de 33%: professores que requerem um apoio e uma assessoria por um tempo maior, com atenção para dificuldades pessoais e/ou para corrigir deficiências em alguns dos saberes pedagógicos;
- por volta de 9 %: professores que conseguem ser autodidatas (embora não prescindam da necessidade de estudos em equipe).

Encerro estas reflexões ciente de que não foram examinadas todas as falas dos professores e nem todos os dados inseridos no corpo desta Tese, assim como todos os

conteúdos dos relatórios que serviram de base para a obtenção e a organização dos dados. Encerro, portanto, ciente de que ainda há muito o que explorar, fato esse que, para mim, sinaliza a riqueza e a amplitude do que se obtém ao trabalhar junto a professores, educadores, dispostos a ser “[...] fundador de mundo, mediador de esperança, pastor de projetos”, conforme palavras de Rubem Alves (1991, p.19).

Contudo, acredito que, por esse trabalho se tratar de estudos de caso, muito poderá ser apreendido pelos próprios leitores e leitoras, como nos assegura André (1984), uma vez que podem se perguntar, diante das várias falas e dos vários dados aqui apresentados: “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para minha situação?” (p.52). Cada leitor, ou leitora poderá ainda elaborar a sua interpretação, segundo seu conhecimento experiencial e espero possa, não apenas fazer interpretações mas, também, elaborar outras propostas, questionamentos ou idéias para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação & Sociedade**, v.17, n.56, p.506-15, dez. 1996.

AGOSTINI, Nilo. **Ética e evangelização**: a dinâmica da alteridade na recriação moral. Petrópolis: Vozes, 1993.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.99-122.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul.-dez. 1996.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p.53-61, maio. 1991.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p.15-28.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio. 1984.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p.72-75, maio. 1994.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p.66-71, maio. 1983.

ARATANGY, Lúcia Rosenberg. **Sexualidade**: a difícil arte do encontro. São Paulo: Ática, 1998.

ARIÈS, Philippe (Org.). **Sexualidades ocidentais**: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BARBIERI, Marise Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.36, p.29-35, 1995.

BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. **A pedagogia de Ersos: territórios, vida cotidiana e saber nos projetos de implantação da Educação Sexual em Porto Alegre**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual: debate aberto**. São Paulo: Vozes, 1982.

_____. **Sexo e Juventude**: como discutir sexualidade em casa e na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.44, p.19-32, 1998.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. Tradução por Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. Família e instituição religiosa: tensões e perspectivas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 16. 1992, Caxambu. Trabalho não publicado. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v.10.

BRITZMAN, Deborah P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.154-177.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p.5-12, nov. 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CARO, Francis G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de. (Orgs). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982. p. 10-14.

CASTRO E SILVA, Ricardo de. **A orientação sexual vivida por educadores e alunos:** possibilidade de mudanças. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Edit., 1992. p.155-191.

CAVALCANTI, Ricardo da Cunha. Educação sexual no Brasil e na América Latina. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v.4, n.2, p.164-177, 1993.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, v.2, n.40, p.158-163, fev. 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAVES, Eduardo Oscar Campos. Educação, temas transversais e tecnologia. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 1999. p.107-122.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p.17-43.

CONFORT, Alex; CONFORT, Jane Tristan. **ABC do amor e do sexo:** orientação sexual para adolescentes. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CUNHA, Maria Carneiro da. **Comportamento sexual:** a revolução que ficou no caminho. São Paulo: Nobel, 1988.

CUNHA, Paulo Fernando Lapa de. A longa história da repressão sexual. **Psicologia em Curso**, Brasília, n.2, v.8, p.19-26, out./dez. 1981.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo: uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1959.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.44, p.33-45, 1998.

_____. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p.39-47, maio 1994.

DURAND, Guy. **Sexualidade e fé:** síntese de teologia moral. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Educação Sexual:** construindo uma nova realidade. Bahia: [s.n.], 1995.

_____. **Programa de Educação Sexual.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <figueiró@onda.com.br> em 10 nov. 2000.

FEIL, Iselda Sausen. Um treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação? **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 14, p.69 – 75, 1985

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil:** Estado da Arte de 1980 a 1993. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Educação Sexual e política de leiturização: uma junção promissora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.718-724. 1995b

_____. Educação Sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v.17, n.3, p.286-293, set. 1996a.

_____. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva: sexualidade e educação**. Florianópolis, v.17, n.3, p.89-114, dez. 1998a.

_____. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p.50-63, ago. 1996b.

_____. Revendo a história da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, Presidente Prudente, v.4, n.4, p. 123-133, set. 1998b.

_____. **A formação continuada do professor:** um recorte voltado para a Educação Sexual. Londrina: UEL, 1998c. Relatório da 1ª fase da coleta de dados para a Tese.

_____. **Educação Sexual no dia a dia:** 1ª coletânea. Londrina: [s.n.], 1999.

_____. A viabilidade dos “temas transversais” à luz da questão do trabalho docente. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v.2, n.1, p. 17-36, jun. 2000a.

_____. **A educação moral e a questão da iniciação sexual do(a) adolescente.** Londrina, 2000b. Apostila.

_____. **Educação Sexual:** retomando uma proposta, um desafio. 2.ed. Londrina: UEL, 2001.

FILGUEIRAS, Vera Maria de Sá Antunes. **Educação:** um compromisso feminino? Projeto EDUCARTE e a questão de gênero na formação de educadores sexuais. 1999. Dissertação (Mestrado em Sexologia Educacional) Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

FILHO, Osvaldo Castagna; CARVALHO, Uedinei Alves de. **Assessoria a educadores sexuais.** Londrina: UEL, 1997. Relatório apresentado ao Estágio de Psicologia Escolar.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.3: O cuidado de si.

_____. **História da sexualidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v.1: a vontade de saber.

FORQUIN, J. C. Introdução: currículo e cultura. In: _____. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-26.

FREIRE, Paulo. Memória: Paulo Freire. **Teoria & Debate**, n.17, jan./mar. 1992. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/td17/td17-memoria.htm>. Acesso em: 05 dez. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAIARSA, José Angelo. **A juventude diante do sexo**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

GARCEZ, Elaine Buchala; SILVEIRA, Márcio Alves. **Mutirão orientador**. Londrina: UEL, 1998. Relatório apresentado ao Estágio de Psicologia Escolar.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIOVANNI, Luciana Maria. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.44, p.46-58, 1998.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.93-114.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista Faculdade de Educação de São Paulo**, São Paulo, v.22, n.2, p.43-71, jul./dez. 1996.

GREGERSEN, Edgar. **Práticas sexuais**: a história da sexualidade humana. São Paulo: Roca, 1983.

GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Ilusão e realidade do sexo na escola:** um estudo das possibilidades da educação sexual. 1989. Tese (Doutorado em Educação/Metodologia de ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Opinando sobre o texto.** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <figueiro@onda.com.br> em 18 abr. 2001.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional de professores. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto Codex, Portugal: Porto, 1995, p.31-61.

JORGENSEN, Stephen R.; ALEXANDER, Sharon J. Research on adolescent pregnancy-risk: implications for sex education programs. **Theory into Practice**, v.22, n.2, p.125-133, 1983.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Plano diretor de Londrina 1995:** Documento para discussão. Londrina, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.33-47.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro De A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. (Coleção Leituras do Brasil) p.23-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Carmen Cinira. Catolicismo e sexualidade: uma visão nativa. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v.11, n.42, p.38-44, 1992. Número especial.

MACHADO, Júlio César. **Educação Sexual.** In: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1999, Londrina. (anotações pessoais)

_____. **Sexo com liberdade.** São Paulo: Vozes, 1995.

MADURO, Otto. Por uma ética de ternura. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v.11, n.42, p.45-74, 1992. Número especial. Entrevista cedida a Lúcia Ribeiro.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1991.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.36, p.13-20, 1995.

MARTINS, Ângela Maria. Formação contínua de professores: parceria universidade e rede estadual de ensino. **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.189-205, jul./dez. 1996.

MATANÓ, Maria Silvia Cavašin. **Orientação sexual**: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978-1982). 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MATARAZZO, Maria Helena. A educação sexual na pré-escola. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.159-162.

MELO, Sonia Maria Martins de. Contribuições de un Centro de Ciências de la Educacion al tema de la Educacción Sexual: algunas reflexiones que hacen necesarias. **Revista Salud Sexual**, México, v.2, n.2 – Abr./Jun. 1999.

_____. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em profissionais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.24, n.97, p.7-25, out./dez. 1995.

MOTT, Luiz. **Educação sexual e homossexualidade**. In: I CONGRESSO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 1996, Florianópolis. (anotações pessoais)

MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.76-84, maio 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.13-33.

_____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto Codex, Portugal: Porto, 1995.

_____.
NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

_____. **História, Sexualidade e Educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996a. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. História da sexualidade. In: I JORNADA CATARINENSE DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 1996b, Florianópolis. (anotações pessoais)

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados. 1999. p.161-177.

ORTH, Edgar. **Educação sexual da criança**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. Apresentação. In: ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora!** São Paulo: Vozes, 1995. p.13-14.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. O ensino como “acontecimento”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p.14-36, ago. 1996.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n. 179, p.180-181, jan./dez. 1994.

PERES, Camila Alves; BESSA, Cely; GONÇALVES, Elisabeth M. Vieira; CASTRO E SILVA, Ricardo de; PAIVA, Vera. **Fala educadora! Educador!** São Paulo: Laboratório Organon, [2000].

PERES, Elaine Cristina; MOSCÃO, Paula da Cruz. **Mutirão orientador**. Londrina, 1998. Relatório apresentado ao Estágio de Psicologia Escolar.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, p.5-19, set./dez. 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão e formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p.53-69: ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas.

PESCA, Lúcia. Educar o adolescente para o uso da anticoncepção por meio de possibilidades de prazer. [S.l:s.n., 199-]. Material apostilado.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15 – 34.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.22, n2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTEL, Maria José da Glória; SIGRIST, Áurea C. **Orientação educacional**. São Paulo: Pioneira, 1971.

PROENÇA, Débora. **Tema transversal nas aulas de Português: Educação Sexual.** 1999. Monografia. (Especialização em Psicologia Aplicada à Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAIÇA, Darcy; FERNANDEZ, Senira Anie. **A adolescente e o sexo.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981. v.1: Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.

RIBEIRO, Lúcia. Vivência da sexualidade entre católicas. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v.11, n.42, p.5-37, 1992. Número especial.

RIBEIRO, Marcos. Educação Sexual nas turmas de 2º grau. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.185-199.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

RIEHELMANN, José Carlos. A Educação Sexual no sistema de saúde. In: RIBEIRO, Marcos (Org.) **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.281-303.

ROCHA, Sandra. **Bate-papo** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <figueiró@onda.com.br> em 5 ago. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-9, maio 1985.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998. p.123-136.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Sexualidade humana: uma abordagem curricular com enfoque educativo.** São Paulo: SE / CENP, 1984. v.1.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. **Projeto de Orientação Sexual.** São Paulo, 1992.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997. p.107-118.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.119-130.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: António Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-92.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação continuada do professor: a relação institucional entre Secretaria de Educação e Universidade. **Revista da Faculdade Educação**. São Paulo, v.22, n.2, p.178-188, jul./dez. 1996.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos do. Análise do documento: “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: _____ (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.123-136

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, Carmen Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 87-92.

SILVA JÚNIOR, Aldo. **Jogos para terapia, treinamento e educação**. Curitiba: Imprensa Universitária da UCP, 1982.

SIMONETTI, Cecília. Sexualidade na adolescência e programas de educação sexual. **Boletim Transa Legal para educadores**, São Paulo, v.1, n.1, p.2, maio/jun. 1994.

SOLOMON, Joan. Desenvolvimento profissional de professores: prática evolucionária, reforma curricular e mudança cultural. **Educar**, Curitiba, n.14, p.137-150, 1998.

SORJ, Bila. Relações de gênero e teoria social. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE INCENTIVO E DE FORMAÇÃO EM PESQUISA SOBRE A MULHER: relações de gênero na sociedade brasileira. 1, São Paulo, 1992. Trabalho não publicado.

SOUZA, Vilma de. Trabalhando com sexualidade: uma proposta educacional. **Cadernos [da Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana]**, São Paulo, n.1, p.126-133, mar. 1991.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. São Paulo: Edição da autora, 1983.

_____. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, Marcos. (Org.) **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993. p.21-36.

_____. **Do ficar à menopausa**. Londrina, 8 mar. 1994. Anotações de palestra.

_____. **Sexo para adolescentes**. São Paulo: FTD, 1988.

_____. (Sup.). **Sexo para adolescentes: orientação para educadores**. São Paulo: FTD, 1998.

_____ et al. **Sexo se aprende na escola**. 2.ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

TONINATO, Sara Gladys; BONINI, José Fernando. **Assessoria a educadores sexuais**. Londrina, 1997. Relatório apresentado ao Estágio de Psicologia Escolar.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUTIDA, Fabiana; GOMIERO, Karen Andréa Maluf. **Assessoria a educadores sexuais**. Londrina, 1997. Relatório apresentado ao Estágio de Psicologia Escolar.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1986a.

_____. (Org.). **História da sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986b.

_____. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VAINSENCER, Semira Adler. **Educação Sexual: e o professor?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1987. Relatório de pesquisa.

VASCONCELOS, Naumi de. **Amor e sexo na adolescência**. São Paulo: Moderna, 1985.

_____. **Sexo: questão de método**. São Paulo: Moderna, 1994.

VITIELLO, Nelson. Educação Sexual para todos nós. **Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana**, v.11, n.4, out./dez. 1999.

_____. (Org.). **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997.

VIRGINDADE estimulada. **IstoÉ**, São Paulo, n.1511, set. 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p.99-110, fev. 1981.

_____. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21-7, set. 1978.

_____. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Parecer**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <figueiró@onda.com.br> em 28 maio 2001.

WÜSTHOF, Roberto. **Descobrir o sexo**. São Paulo: Ática, 1994.

ANEXOS

ANEXO A: Roteiro para análise de Livro sobre sexualidade para crianças

Após ter feito uma análise geral do livro, repense-o a partir das questões abaixo:

1. É uma publicação de autor brasileiro, ou é uma tradução?
2. Qual o ano de publicação?
3. A explicação do ato sexual é feita de forma objetiva, ou o autor divaga? Se divaga, diga como você avalia essa divagação: - boa e necessária; ou - ruim?
4. O autor aborda primeiro o encontro de espermatozóide com o óvulo, ou o encontro do pênis com a vagina? Como avalia isso?
5. O autor inclui a realização do casamento, colocando-o como pré-condição para o acontecimento da relação sexual?
6. O prazer é abordado durante a explicação da relação sexual? Como você avalia forma de abordagem?
7. A concepção é apontada como sendo uma consequência *sine qua non* da relação sexual?
8. Durante a relação sexual, apenas o homem é mostrado como tendo papel ativo? E a mulher, como é delineada sua participação durante o mesmo?
9. Observe as fotos. Como são apresentados os corpos? Há alguma ideologia contida na forma apresentação das gravuras? De que forma é ilustrado o ato sexual? Como você avalia essa ilustração e as demais?
10. É feita comparação com o sexo com animais? Como você avalia isto?
11. O amor é incluído como sendo um ingrediente necessário na realização do ato sexual?
12. Como avalia a linguagem usada pelo autor? Discorda do uso de algum termo utilizado? Tem sugestões?

ANEXO B: Roteiro para análise de Livro sobre sexualidade para adolescentes:

Após examinar atentamente cada um dos livros, reflita:

1. Quais os tópicos que te chamaram mais atenção? Por que?
2. Quais dos tópicos você acha mais difícil falar sobre?
3. Quais dos tópicos você acha que mais interessam ao adolescente?
4. O que você achou das seqüências dos temas?
5. Como você avalia a organização do livro como um todo?
6. Há alguma ideologia contida no livro, seja em ilustrações ou texto?
7. Há algum tópico que faltou ser abordado?
8. Há algum tema que você considera dispensável?

ANEXO C: Questionário de Investigação de experiências anteriores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Questionário.

Nome: -----

Instituição onde trabalha: -----

Cargo ou função: -----

1. Você já desenvolveu, ou vem desenvolvendo algum trabalho de Educação Sexual?
[quando; onde; para que séries ou idades; como avalia seu trabalho?]

2. Onde você trabalha atualmente, há outros profissionais que atuam como educadores sexuais? [Em caso afirmativo: qual é a função desse profissional? Desde quando ele atua? Para que séries ou idade...?]

3. Você já participou de algum curso sobre Educação Sexual? [onde?; quando? esclareça]

4. Se você atua ou já atuou como educador(a) sexual), quais tem sido as suas dificuldades?

5. Você já leu livros ou textos que falam sobre o assunto? {Informe o autor e provável título]

6. Quais são suas expectativas em relação ao Grupo de Estudos?

ANEXO D: Avaliação Final do Grupo de Estudos

1. Você avalia este Grupo de Estudos como:

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Ruim

2. O Grupo de Estudos atendeu às suas expectativas?

☐ Sim ☐ Médio ☐ Não

3. Os assuntos abordados contribuíram para lhe dar base para atuar como educador(a) sexual?

☐ Sim ☐ Médio ☐ Não

4. Avaliação do desempenho do(a) estagiário(a)

a) domínio do conteúdo

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

b) comunicação

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

c) habilidade didática

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

d) incentivo à participação dos alunos

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

5. Os recursos audio-visuais podem ser considerados:

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

6. O que mais lhe despertou interesse.

7. Registre um aspecto positivo do curso.

8. Registre um aspecto negativo do curso.

9. Faça comentários que achar necessários. Use o verso, se necessário.

10. Faça uma auto-avaliação sobre sua participação no Grupo de Estudos.

ANEXO E : Roteiro para revisão dos pontos teóricos básicos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Abril de 1998.

1. Quais os dois tipos de Educação Sexual? Explique-os.
2. O que significa Educação Sexual? E orientação sexual?
Em que o primeiro termo é mais adequado que o segundo para se referir ao trabalho do(a) educador(a) sexual, seja em casa ou na escola?
3. Por que para falar de sexo é preciso *saber ouvir*?
4. Qual a estratégia básica para se trabalhar com os pré-adolescentes, adolescentes e jovens?
5. Discuta: o que você tem a dizer a respeito de convidar profissionais para ministrar palestras para os alunos?
6. Educação Sexual: — Por que? — Para que?
7. Sexo X Sexualidade. Qual a diferença?
8. Qual o papel do educador sexual?
9. Como dizer para o educando *o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode fazer?* ⁴⁴
10. Ao ensinar sobre como nascem os bebês para as crianças e adolescentes o que é preciso considerar?

⁴⁴ Esta é uma “questão-cilada”, pois é sabido que o papel do educador está, justamente, em não determinar o que é certo ou errado, com relação aos valores controversos, mas deixar que o educando construa seu próprio posicionamento, com liberdade e responsabilidade.

11. Que vinculação pode haver entre a preocupação da escola em desenvolver o gosto e o hábito da **leitura** em seus alunos e a preocupação em educá-los sexualmente?
12. Como um educador sexual pode contribuir na prevenção do grave fenômeno social: abuso-vitimização sexual de crianças e adolescentes?
13. Quanto à questão da iniciação sexual do(a) adolescente qual pode ser o papel do educador?
14. O que dizer da preocupação de muitos educadores com uma possível reação negativa de alguns pais diante da Educação Sexual feita na escola?
15. A qual o profissional da escola cabe a tarefa da Educação Sexual?
16. Como deve ser o envolvimento da escola como um todo no referido trabalho?
17. Como se pode ou deve se dar o envolvimento/participação da família no trabalho da escola?

ANEXO F: Reflexões emergidas no 4º encontro do Mutirão Orientador

// 04 de junho de 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Estava em discussão a seguinte questão do Roteiro de Estudos: “o que você tem a dizer a respeito de convidar profissionais para ministrar palestras para os alunos?”

A princípio, já era de conhecimento da equipe, no Grupo de Estudos de 97, que a coordenadora (professora Mary Neide) mostrava-se muito reticente em relação à palestra, considerando-a desnecessária – e por vezes, podendo ser até infrutífera e/ou prejudicial -- no primeiro grau, em especial. A coordenadora procurava deixar claro que tem-se que erradicar das escolas a idéia de que se faz Educação Sexual convidando profissionais para dar palestras e que, em contrapartida, os professores precisam preparar-se para desenvolver, eles próprios, um trabalho sistemático, a longo prazo, com continuidade nas várias séries. Defendia que, para o segundo grau (Ensino Médio), palestras poderiam ser mais promissoras e viáveis, embora não devesse significar, também, que por conta delas, se deixe de cuidar de um trabalho sistemático.

Considera-se interessante a postura da equipe neste dia, quando consegue posicionar-se e defender uma opinião diferente da defendida pela coordenadora em relação à palestra. Professora Eglau cimara, que vem desenvolvendo um trabalho junto a alunos de 4ª série, diz que acha que o professor pode, às vezes, convidar um especialista para vir dar uma aula para seus alunos, quando o assunto requer conhecimentos específicos da biologia e/ou fisiologia da sexualidade e que o professor não domina com segurança. Comenta que ficou maravilhada com o micro-ensino (aula simulada) que dois professores de Ciências, integrantes do Grupo de Estudos de 97, ministraram durante o mesmo, e que pessoas com bagagem semelhante poderiam vir ajudar, ministrando algumas aulas.

A equipe pareceu concordar. Um(a) dos(as) integrantes da equipe salientou que, quando vem um palestrista, a professora deve ficar atenta para depois, em sua aula, complementar, rever ou esclarecer o que achar necessário, pois pode haver falhas na eficácia do trabalho do/a palestrista, pelo fato de este/a não estar próximo/a dos alunos no dia a dia, ser alguém estranho para os alunos ou até distante.

Será que estes fatores: estranho / distante/ não presente no dia a dia/ comprometem mais a eficácia da palestra (ou aula dada por um convidado) na medida em que estamos tratando de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries) ou na medida em que avançamos nas séries escolares, como 7ª e 8ª?

Poderíamos nos perguntar: em séries como 1ª , 2ª e 3ª (4ª e 5ª?) haveria necessidade desse tipo de intervenção (palestra)?

A habilidade de entrosamento maior ou menor do ministrante pode interferir, de maneira significativa, no resultado. Para compensar a falta de proximidade no dia a dia do aluno, parece ser fundamental que o ministrante seja alguém que tenha muita **sensibilidade e empatia** com os educandos e que consiga tratar do assunto com bastante naturalidade.

É possível crer que a participação de outros profissionais, especialmente se for de outras Áreas, possa ampliar o leque de contatos e de troca de experiências, tanto dos alunos, quanto do professor.

Professora Beth comenta que, no trabalho que fez com alunos da 4ª série, convidou uma enfermeira para falar de AIDs para as crianças, pois ela própria já havia falado sobre, mas achava ainda necessário chamar um *expert*. Segundo ela, a enfermeira expôs muito bem e tinha experiência de contato com aidéticos, da qual pôde falar ao grupo; a enfermeira também relatou um determinado “caso chocante” (sic) ao tentar esclarecer para as crianças o porquê da necessidade de até os casados usarem camisinha. Professora Beth relata que “ficou chocada” (sic) com o exemplo, lembrando-se dele, dias depois, mas achou que as crianças, possivelmente, não se abalaram muito com o caso, uma vez que não fizeram referência a ele, quando no dia seguinte, perguntou aos alunos, sobre a palestra; Os mesmos comentavam mais em torno dos depoimentos de discriminação sofridos pelos aidéticos. Beth, que havia preocupado-se com o impacto que o relato do caso poderia ter provocado nas crianças, concluiu que as mesmas possam ter filtrado as informações.

A coordenadora comentou sobre o mecanismo de defesa que, possivelmente, tenha entrado em ação para que as crianças não se sentissem tão abaladas. Explicou que é semelhante ao que acontece com o mecanismo de negação que entra em ação em relação à AIDS e à gravidez precoce e que leva os adolescentes e as pessoas, de modo geral, a não se prevenirem adequadamente.

Foi salientado, pelos elementos do Mutirão, que quando convidamos um outro profissional para vir assumir o papel de educador sexual junto a nossos alunos, precisamos nos assegurar que o mesmo tenha também o intuito de passar uma visão positiva

da sexualidade e do corpo e não tenha intenções de repressão e controle da sexualidade, seja para fins de valores religiosos, seja para fins de controle de saúde pública (diminuir o índice de gravidez precoce e de DSTs). É importante termos claro quais são os nossos objetivos e quais são os objetivos do palestrante.

Assim sendo, conforme os próprios professores do Mutirão discutiram, e de acordo com vivências que alguns/algumas tiveram, parece ser útil e viável poder contar com a ajuda de profissionais que possam vir, esporadicamente, dar uma aula-extra (palestra?) para seus alunos, a fim de complementar o trabalho sistemático que vêm desenvolvendo. Esse profissional poderia abordar, por exemplo, uma temática para a qual o/a professor/a sente-se menos preparado/a. Ou por que não, uma temática onde o professor não apresente dificuldade, ou talvez até já tenha trabalhado?

Vimos, então, que o grupo conseguiu elaborar um posicionamento próprio (diferente do da coordenadora) em relação à questão: “convidar, ou não um profissional para dar palestras”.

Podemos, agora, refletir com este texto, sobre um ponto não abordado durante o 4º Mutirão: assim como quando trabalhando com livros didáticos devemos levar nossos alunos a questionar o autor, não seria interessante, num momento posterior, ao se discutir sobre a palestra que se teve, oportunizar que os alunos exercitem a criticidade, levantando pontos que discordam da opinião do palestrante, ou que acham que o mesmo pudesse estar tentando fazer uma doutrinação (inculcação de valores)? Se os alunos não conseguirem perceber, a própria professora não poderia, com ética e respeito, apontar o que ela percebeu?

Poderia ser útil e interessante se, mesmo na presença do palestrante os alunos exercitassem sua criticidade. Porém, como muitas vezes isso é difícil, principalmente em se tratando de uma temática tão complexa, o professor pode exercitá-la, posteriormente, com os alunos.

Passemos, em sequência, ao registro dos vários outros pontos discutidos pelos elementos do Mutirão, no 4º encontro.

O(a) educador(a) sexual, na medida em que começa a atuar, pode deparar-se com algumas limitações. Uma delas é a questão do domínio do conteúdo; **natural**, uma vez que a maioria não tem graduação em Biologia, nem fez uma especialização na área.

Na realidade, é mesmo muito mais fácil quando vamos falar daquilo que dominamos bem! O domínio do assunto nos possibilita explicarmos de forma clara, objetiva e, até, variada; nos propicia mais tranquilidade e segurança.

Como fica a questão de vencer a limitação do domínio do conteúdo? Qual é a força e a medida dessa limitação? Quanto pode um professor, independente de sua área científica, vencer esta limitação?

Em se tratando de **estudar a biologia e a fisiologia da sexualidade** haveria diferença significativa entre um/a professor/a formado/a apenas no Magistério e um/a outro/a com graduação?

O que poderia facilitar o auto-didatismo neste assunto?

O domínio, maior ou menor, desses conteúdos, por si só, não assegura que a pessoa consiga explicar bem o assunto, seja para crianças pequenas ou pré-adolescentes e/ou adolescentes.

A *forma* como se fala do assunto é mais importante do que a informação em si. É indiscutível a necessidade e importância de o/a professor/a preparar-se para passar as informações cientificamente corretas.

Em Educação Sexual, sabemos que o **aspecto formativo**, que diz respeito a trabalhar atitudes, sentimentos, angústias, emoções e valores é fundamental e que, portanto, se bem trabalhado, compensa a falta de “especialização” no conteúdo, do /a professor/a.

Também sabemos que, mesmo que um/a professor/a dê uma aula “nota 10!” de Biologia da sexualidade, o aluno esquecerá muita coisa e no próximo ano, esses conteúdos precisarão ser retomados por outro/a professor/a, para haver fixação da aprendizagem. Portanto, não será o fim do mundo, se a explicação não for tão brilhante como o(a) professor(a) desejaria que fosse.

Temos, ainda, que atentarmos para o fato de que nem sempre o professor consegue um colaborador e que, demanda trabalho e tempo contatar com outros profissionais. Quando a alternativa é chamar professores (de Biologia, principalmente), será que as condições de trabalho de nossos professores permitem que tenham disponibilidade de tempo para essas “trocas”? Por outro lado, pode haver professores que preferem, eles

próprios, embora com algumas limitações, desenvolver seu trabalho sem chamar outros profissionais.

A equipe também refletiu sobre se é possível, ou não, aos professores do ensino Fundamental, conquistar, por si só o domínio do conteúdo da biologia e da fisiologia da sexualidade.

Espera-se, evidentemente, que um/a professor/a com graduação tenha mais facilidade para ser um auto-didata. No entanto, como um/a professor/a sem graduação só pode lecionar para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e como o nível de complexidade desses assuntos nestas séries é menor, com esforço pessoal, o/a professor/a pode vencer a tarefa sem grandes dificuldades.

Suponhamos que um/a estudante do Ensino Médio estivesse tentando estudar sozinha gramática; como ele/a poderia ter êxito? Se ela tem dificuldade em entender as aulas da professora, então, não lhe bastaria ler os resumos das aulas que assistiu (talvez melhor nem consultá-los). Poderia pegar livros de gramática, de boa qualidade, onde o autor explica de forma objetiva e com muitos exemplos. Dedicando-se com afinco, lendo e *relendo* várias vezes, com certeza, lhe seria possível o entendimento.

De forma semelhante pode proceder o/a professor/a que procura aprender o conteúdo de sexualidade.

Vimos, durante este 4º Mutirão, que o/a professor/a precisa empenhar-se por assegurar meios de adquirir, mesmo que por ou empréstimo, vários livros que expliquem a sexualidade para os adolescentes, para poder estudar, preferencialmente, consultando autores diversos.

Algumas vezes, a **limitação** com a qual se depara o/a professor/a pode não ser, necessariamente, com respeito ao *domínio do conteúdo*, mas à **segurança**, ou não, para responder às diversas perguntas que um aluno possa fazer. Vale citar como exemplo a pergunta que a prof. Maria José citou, que foi feita por uma aluna sua: “professora, uma menina que transa menstruada pode engravidar?” Oportuna também é a pergunta feita à professora Ivete: “professora, fazer sexo é gostoso?”

Também é natural que o/a professor/a iniciante tenha insegurança quanto a isso. Porém, pode-se dizer, com certeza, que esse sentimento só vai poder ser vencido na medida em que se permitir começar, em que se permitir estar frente a frente com os alunos. A própria situação levará o professor a buscar saídas e é só assim que aprenderá.

De forma semelhante, a questão do lidar com maior ou menor **naturalidade** com certos temas também pode ser mais uma das limitações que, para ser vencida, comporta o mesmo tipo de enfrentamento.

É importante estar atento, durante a prática, para quais os tipos de temáticas em que se sente menos à vontade e perguntar-se: “Por que, isso acontece?”

Relembrando o que disse César Nunes, numa conferência: “Estudar não é muito gostoso não. Ler... ler... ler os textos. O **saber** é o **sabor** lá na frente da estrada, quando você já está há muito tempo neste caminho. No início o **saber** é o trabalho, um hábito, uma disciplina”.

Diz a sabedoria popular que: aprendemos bem uma coisa quando temos que estudá-la para ensinar a outrem.

Precisamos nos lembrar, ainda, que poder admitir, para os alunos, que não se sabe tudo tem seu lado positivo e não é tão catastrófico quanto se pensa. É diferente de um professor responsável por uma matéria x, que tem que dar conta, que tem que cobrar do aluno aquele conteúdo na prova; ele tem o dever de explicar bem todo o conteúdo básico que será cobrado.

Para concluir, é útil lembrar a citação encontrada no livro de Maria Amélia Azevedo (1988): “Caminante no hay caminõ, se hace caminõ al andar...!”

Esta idéia nos ajuda a compreender que os professores da equipe que compõem o Mutirão estão, juntos, **criando o caminho**, na medida em que se permitem experienciar e, até, discordar do ponto de vista da coordenadora, como aconteceu com a questão de “palestras”, aqui tratada. Isto mostra que a equipe está, na medida em que aplica os conhecimentos, adquirindo autonomia, segurança... e está também, construindo conhecimento.

ANEXO G: Auto-avaliação ao final do 1º semestre do Mutirão Orientador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

1. Você avalia a contribuição do M. O . para sua formação como:

☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim

2. Sua participação foi:

☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim

3. Seu compromisso com a realização do Roteiro de Estudos foi cumprida de maneira:

☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim

Fez até a questão: -----

Entregou: -----

4. Releu os textos indicados para responder ao Roteiro de Estudos:

☐ sim ☐ não ----- ⇒ O Preparo de educadores sexuais (Figueiró)
☐ sim ☐ não ----- ⇒ O adolescente e a iniciação sexual (Figueiró)
☐ sim ☐ não ----- ⇒ Cap. final do livro (Figueiró).

Algum outro texto: -----

5. Fez a leitura dos textos indicados para o dia 02 de julho:

☐ sim ☐ não ----- ⇒ de Marta Suplicy
☐ sim ☐ não ----- ⇒ de Marcos Ribeiro
☐ sim ☐ não ----- ⇒ texto: Educação e comunicação

6. Escreva uma avaliação pessoal sobre o que significou para você esta 1ª etapa do Mutirão Orientador.

Faça comentários que julgar necessário. Escreva críticas e sugestões.

Obrigada por sua participação e por suas respostas a este questionário!!
Boas férias e até dia 06 de agosto! Mary Neide

ANEXO H: Dinâmica de Grupo: “O Escultor de Sentimentos e Emoções”.

Adaptado de Silva Júnior (1982, p.36)

Objetivo: possibilitar a conscientização e expressão do sentimento e da emoção sentidos no momento do retorno ao grupo, após as férias.

Material: uma almofada pequena; quadro de giz.

Processo: Coloca-se uma almofada no centro do grupo em círculo. O grupo caminha vagarosamente em círculo, ao som de uma música suave.

Um a um, sobem na almofada e expressam, verbalmente, um sentimento ou emoção. Cada sentimento, na medida em que é pronunciado é anotado no quadro negro.

Divide-se o grupo em dois. Cada pessoa escolhe um sentimento dos anotados no quadro e passará a ser o personagem desse sentimento. Exemplo: alguém escolhe o “amor” e dramatizará assumindo o papel deste sentimento.

A coordenadora pede que se faça uma dramatização entre, por exemplo: o amor e a preocupação. Depois, por exemplo, entre o medo e a alegria. Ao final, abre-se uma conversa sobre como se sentiram.

ANEXO I - Roteiro da Entrevista feita aos integrantes do Mutirão Orientador

[Realizada em novembro e dezembro de 1999,
junto aos professores integrante do Mutirão Orientador de 1998]

- 1- No seu trabalho, você vem atuando como educador sexual? Explique.
- 2- O que você acha de seu trabalho?
Como se sente com ele?
- 3- Na sua escola, além de você, algum *outro professor* se envolveu ou vem se envolvendo com o tema?
Mais especificamente: depois que você começou a atuar, houve algum envolvimento maior ou menor de outros professores? Caso houve, você teve alguma influência nisso?
- 4- Você tem encontrado alguma dificuldade? Esclareça.
- 5- Houve algum momento em que você sentiu falta de alguma orientação profissional para seu trabalho, ou não? Cite.
- 6- Você acha que o Grupo de Estudos de 97 contribuiu? Em que?
- 7 - Tem sido possível aplicar o que aprendeu no Grupo de Estudos de 97? Esclareça.
- 8- Após o Grupo de Estudos, você tem tido outras oportunidades para continuar refletindo/aprendendo sobre Educação Sexual?
- 9- Como você avalia a contribuição do Mutirão (1998) para sua atuação profissional?
- 10- Os PCNs estão aí. Tem sido possível, a você, contribuir, em algum momento, na sua escola, no tocante à aplicação do tema transversal/ Orientação Sexual?
- 11- Na sua escola já se estudou os PCN? E mais especificamente o tema transversal: Orientação Sexual?

DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Formação profissional.

Área de atuação:

Série em que leciona:

Quantas horas-aulas por semana:

Horas para preparação de aulas:

Em quantas escolas leciona // Especifique claramente:

Descreva sua rotina de trabalho:

Comente sobre suas condições de trabalho na escola e de estudo em casa.

Tem participado de cursos/eventos/pós-graduação? Especifique.

VIDA PESSOAL / FAMILIAR:

Casada(o)?

Tem filhos? Quantos?

Tem empregada? Precisa fazer serviços domésticos?

Como está a relação: seu salário // seu sustento // sustento da casa... ?

Tem algum outro trabalho?

Atividades e tempo de lazer:

COMPLEMENTO:

FALE SOBRE SUA CARREIRA PROFISSIONAL.

COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ELA?

OBS: Combinar, ao final da entrevista: “Vou ouvir a fita e, se eu não entender alguma coisa, posso voltar a conversar com você?”

ANEXO J: Roteiro da entrevista com a professora Débora -- que desenvolveu a monografia sobre o ensino da Educação Sexual como tema *transversal* nas aulas de Português.

- O que significou, pra você, ter feito a monografia sobre Educação Sexual? O que representou na sua carreira como professora?
- Fale-me sobre seu trabalho atual.
- Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, você vê uma perspectiva positiva, no sentido de as escolas estudarem e aplicarem os temas transversais?
- Você, que trabalhou com tema transversal, que avaliação faz deles?
- Você atuou como “multiplicadora”, “treinando professores(as)”, ministrando cursos⁴⁵ para os professores da rede estadual, que lecionavam no Projeto Correção de Fluxo. Fale-me sobre o que lhe ficou desta experiência.
- Me fale sobre sua experiência de expor o resultado de sua pesquisa, para outros professores.

⁴⁵Os cursos que ministrava nada tinham a ver com a Educação Sexual, mas sim com a nova metodologia para o ensino de Português (e de Inglês), no Projeto Correção de Fluxo.

ANEXO L - EXEMPLOS DAS SITUAÇÕES EM QUE A PROFESSORA **DÉBORA** ENSINOU EDUCAÇÃO SEXUAL COMO *TEMA TRANSVERSAL* NAS AULAS DE PORTUGUÊS E QUE CONSTAM DE SUA MONOGRAFIA. (Proença, 1999)

Situação 1: Auto-medicação -- Um exemplo de ensino em forma de “Extra-programação”.

“O objetivo principal da aula, naquele momento, era trabalhar a importância da análise reflexiva de um texto prescritivo, alertando os alunos contra o uso indiscriminado de medicamentos, levando-os a conhecer e analisar receitas médicas e bulas de remédios, atentando para aspectos como indicações, contra-indicações, posologia, composição etc., auxiliando-os a familiarizar-se com essa organização do discurso. Além disso, nosso propósito era que o aluno viesse a reconhecer os perigos da automedicação e divulgue esse conhecimento na família, no trabalho e em seu meio social.

Introduzimos a aula fazendo um breve levantamento de quantas pessoas na sala usavam remédios e quantas usavam com prescrição médica. Em seguida, fizemos a leitura do texto “Doses de exagero”. Após a leitura, nos remetemos ao levantamento feito e acrescentamos ao quadro, aquelas pessoas que usavam remédios prescritos por amigos, vizinhos, conhecidos farmacêuticos e outros. A grande maioria alegou ser difícil conseguir consultas médicas.

Depois que terminamos a pesquisa, comentamos os aspectos principais do texto e fomos estabelecendo relações com os casos relatados pelos alunos durante a pesquisa. A classe estava entusiasmada com o assunto e alguém perguntou se as pílulas anticoncepcionais e a camisinha são consideradas remédios, se há idade mínima para mulher tomar os anticoncepcionais, se existe contraceptivo para homens, por que os remédios para AIDS são tão difíceis de serem encontrados etc. Enfim a aula tomou rumos inesperados, principalmente quando comentaram que os homens são culpados pela contaminação da AIDS em mulheres casadas e que as mulheres são traídas pelo seus parceiros. Ouvimos um relato de um aluno que conheceu uma mulher que estava com AIDS porque seu companheiro a traiu. Caímos então na infidelidade.

Outros casos foram surgindo sobre a infidelidade masculina, até que, um rapaz levantou-se e relatou que um amigo seu havia contraído uma doença sexualmente

transmitida porque sua companheira o havia traído. Chegamos então numa questão moral – a infidelidade – sobretudo a infidelidade sexual.

Naquele dia tínhamos 2 aulas de 50 minutos e pudemos trabalhar a fidelidade como valor moral, levantando os “porquês”. Falamos sobre as precoces relações sexuais de jovens e adolescentes que “ficam” sem um compromisso maior, do casamento, dos valores que a televisão mostra sobre a família. Enfim a aula tornou-se uma arena de dúvidas sobre os valores morais nos dias de hoje.

Naquela semana as 3 aulas restantes foram planejadas em prol das questões surgidas a respeito da moral sexual dos dias atuais.” (Proença, 1999, p. 54-5)

Situação 2 – ÓSCULO - Um exemplo de ensino em forma de “conteúdo deliberadamente planejado”.

“Utilizando da observação, constatei que o “amor estava no ar”, pois sempre deparo-me com casais se beijando nos corredores da escola, no intervalo, nas esquinas e tive, então, a idéia de falar sobre o beijo nas minhas aulas.

Gosto de trazer para minhas aulas o que chamo de “charadinhas” – isto é, o aluno através de exemplos e “dicas”, tenta descobrir ou se aproximar do significado de palavras novas, desconhecidas com o intuito de aumentar seu vocabulário.

Neste dia, levei para a sala a palavra ÓSCULO. A primeira dificuldade foi em pronunciá-la. Tive que chamar a atenção para o acento na antepenúltima sílaba e lembrá-los de que se tratava de uma palavra proparoxítona. Em seguida comecei a demonstrar o significado através de mímicas para que eles descobrissem.

Descobriram e acharam muito estranho uma palavra “feia” significar beijo e começaram então a expressar sentenças usando a palavra nova e riam muito. Apresentei-lhes também a origem da palavra, falando de outras línguas oriundas do latim: além do português, espanhol, italiano e francês, mostrei como se diz beijo nessas línguas.

Em seguida, usei uma fita de vídeo da TV Escola intitulada “A história do beijo através do mundo”, possibilitando comentários e uma análise de interpretação de fatos e idéias, pois as informações contidas na fita enriqueceram as discussões.

Os alunos conversaram sobre os vários beijos de nossa cultura: beijo na boca, beijo “selinho”, beijo “de língua”, beijo demorado, beijo seco, beijo “molhado”, explicando quando, como e com quem os beijos são trocados. Por exemplo: o beijo “selinho” é usado quando o rapaz está querendo “ficar” com a menina mas não quer avançar os sinais. Então,

dá o beijo “selinho” para mostrar que tem respeito pela menina. Consiste em dar um toque delicado nos lábios da pessoa. Isto também vale para as meninas.

O “beijo de língua”, o apaixonado, foi denominado pelos rapazes como troca de bactérias. Beijo demorado, definido como beijo “demoraaaaaaado”. Beijo seco é sinal que tem alguma coisa errada. Ou o rapaz está magoado com a menina (ou vice-versa) ou alguém está querendo terminar. O beijo “molhado”, definiram ser igual ao beijo de “língua”, apaixonado e ardente.

Meninos e meninas definiram ser estes beijos usados nos relacionamentos entre os casais, não esquecendo dos beijos fraternos, de mãe, pai, amigos, ou melhor amigas. Segundo os meninos, amigos não tem a “frescura” (sic) de se beijarem quando se encontram.

Obviamente que falar sobre homem beijar homem gerou uma polêmica na sala, pois as opiniões divergiam muito. Afinal, numa sociedade onde os meninos crescem ouvindo falar que “homem não chora”, se não podem nem chorar, quanto mais demonstrar seu carinho por outra pessoa do mesmo sexo sem ser discriminado ou ser chamado de “frutinha”, “gay” etc.. Situações como beijar irmão, pai, filho, foram debatidas. E por quê não amigos? As meninas defenderam que o beijo é uma demonstração de carinho, amor e que não achavam nada demais se vissem os meninos se cumprimentarem com beijinhos, como fazem as meninas.

Todo o tempo, eu estava direcionando e organizando a discussão garantindo a oportunidade de todos em falar e ser ouvido, sem interferir na discussão. Quando solicitam minha opinião sobre o beijo entre meninos, afirmei que é uma demonstração de carinho e que cada povo interpreta diferentemente essa demonstração, como já tínhamos visto no filme e que nossa cultura “machista” não aceita como natural a troca de beijos entre meninos. Tentei fazê-los ver que isso pode ser mudado, de acordo com o que cada um pensa a respeito. Que a “cultura” de cada um poderia ser mudada a partir do momento que eles próprios passarem a pensar e avaliar, tornando a mudança possível ou não, para gerações futuras, embora seja um processo longo.

Neste momento, a aula terminou e continuamos o “bate-papo” na aula seguinte.

Aula do dia seguinte:

Cheguei na sala e me perguntaram se havia “osculado” bastante. Ri e respondia que sim. Voltei a pergunta e disseram que haviam se divertido muito em suas casas e no trabalho, com amigos, namorados(as), ensinando a nova palavra, o que me deixou muito satisfeita.

Nesta aula, priorizamos a análise do gênero textual: jornalístico, usando a matéria “*Boa de Beijo*”, enfatizando o uso da linguagem: formal, informal, fazendo análise lingüística da mesma.

Voltamos a falar do beijo entre os rapazes. Alguns alunos pesquisaram entre os familiares e conhecidos suas opiniões a respeito do beijo entre os homens – beijo de amigos, igual as meninas – explicaram.

Não houve novidade no resultado da pesquisa, pois já sabíamos que os entrevistados não aceitam como natural a troca de beijos entre os homens. Acreditam que essa demonstração pública é coisa de “bicha” que “homem que é homem não sai por aí distribuindo beijinhos” (sic).

Voltamos ao ponto de partida. Opiniões divididas: meninas defendendo que se é uma demonstração de carinho *igual a das mulheres* não tem problema; meninos concordam com os entrevistados “não pega bem um homem beijar outro em público” (sic).

Argumentei que as mudanças são lentas, mas possíveis. Em outros meios já podemos ver homens se cumprimentando com beijos, como por exemplo entre os artistas e jogadores de futebol.

Reforcei a idéia de que os hábitos culturais de um povo estão sujeitos a alterações de acordo com as novas formas com que as pessoas encaram e resolvem os problemas cotidianos.”

COMPLEMENTO

Para fechar esta Tese, partilho com você, meu leitor ou minha leitora, alguns apontamentos feitos pelos pesquisadores que compuseram a Banca de Defesa

"Um **estudo de caso** pode ser entendido como um farol que ilumina. (...) **Pra quem vem atrás, o estudo de caso é um farol.** Como um estudo de caso, eu penso que o seu trabalho ilumina, por assim dizer, um determinado tipo de caminho para a Formação Continuada de Professores. Penso que você apresenta, de um jeito muito importante, esta temática para nós que não somos da área da Educação Sexual e que temos que trabalhar com formação de professores. E nisto teu trabalho também cumpre um papel importante."

Dra Luciana

"Eu vejo o seu trabalho, também, da seguinte forma: como docente-pesquisadora na Universidade eu acho o seu trabalho absolutamente coerente. Eu acho que você articula, de uma forma invejável: ensino, pesquisa e extensão. Isto é uma coisa que se persegue muito, mas que se consegue pouco. E você faz isto de uma forma muito interessante."

Dra Luciana

"Você tem um relato impecável de cada etapa, o que isto, da forma como eu entendo, cumpre um papel formativo da pesquisa, pra com novos jovens pesquisadores. Neste sentido eu penso que a *sua pesquisa ensina a pesquisar*, também."

Dra Luciana

"Muito importante em relação à legitimação do conhecimento é que você chega a fechar o círculo de reflexão, quando vai na História. Por exemplo, você chega a ligar os Parâmetros com a ação interdisciplinar organizada nos Colégios Vocacionais. Eu que trabalhei na experiência dos Colégios Vocacionais e estou vendo os Parâmetros chegarem, e o que aborrece muito a uma pessoa da minha idade: 'poxa, foram lá buscar na Espanha coisas que já fizemos há tantos anos'. [...] *Mas as coisas se perdem na História.* [...] E eu acho que

fecha o círculo da reflexão, quando você chega a dizer: “olha, já aconteceram experiências que estavam fazendo coisas semelhantes.”

Dra Isaura

"A análise que você faz dos PCN e dos temas transversais achei muito boa; achei muito boa a forma como você coloca e eu gostei muito do “puxão de orelha” que você me deu a respeito do descaso com a nossa história da Educação Sexual. Então, quando você falou dos Colégios Vocacionais, dos trabalhos nos moldes da “transversalidade” que eram feitos aí, eu me lembrei de décadas anteriores, especialmente da década de 30: José de Albuquerque, em seus livros, também falava em Educação Sexual nas escolas, nas disciplinas; ele não dizia transversalidade, mas ele falava de como a Educação Sexual poderia ser trabalhada nas disciplinas. E tem outros autores [...] que também falavam isso."

Dr. Paulo

"Quando você chega no capítulo dois e fala sobre a sua experiência na UEL, achei isto apaixonante. [...] À medida que eu lia o que você escrevia, tinha muita poesia na forma de você escrever. Acho que esta poesia que está aqui é porque você é apaixonada pelo que você faz. [...] Isto faz com seu trabalho seja muito gostoso, tenha muito sentimento, muita vida. Então por isso que é apaixonante."

Dr. Paulo

"Quando você faz a distinção entre Educação Sexual e orientação sexual, que eu sou daqueles que fala mais em orientação sexual. [...] Então, a maneira como você colocou estes conceitos, pra mim foi muito interessante, me ajudou bastante a refletir um pouco sobre esta minha tendência em adotar orientação sexual."

Dr. Paulo

"Eu adorei quando você deixa bem claro que esta questão de: educação ou orientação sexual? Pois quando eu peguei o PCN e vi aquela questão de “orientação”, aquilo me incomodou, mas como eu não sou da área (da Educação Sexual), eu imaginei: vai ver que é moderninho falar em orientação. [...] Eu não tinha também uma fundamentação pra analisar isso, eu fiquei na minha.

Vou estar realmente com a Mary Neide: Educação Sexual! Neste ponto eu achei que é papel da academia, é papel de pesquisador estar analisando, estar fazendo essas críticas. Isto que

você faz: uma delimitação clara dos termos e do campo da Educação Sexual, é correto. A Ciência, uma das formas de estabelecimento dela é pelas palavras que ela utiliza. Ela tem que separar as palavras que ela usa das outras Ciência e do senso comum.”

Dr. Raul

“Eu adorei a Introdução: você falando de você mesma, que deu a marca de todo este trabalho. [...] Você vai envolvendo o leitor numa cumplicidade, porque você traz à tona, aspectos muito pessoais, teu e todas pessoas com as quais você trabalhou. Mas você traz uma intimidade como uma coisa satisfeita, uma coisa gostosa de ler e saber. Nesse ponto, o mais importante é quando você, na p. 22, diz “A partir daí não parei mais de estudar sobre sexualidade e falar como dela como profissional e... **é óbvio, de tentar vive-la intensamente.**”

Eu observo no cotidiano, que se a pessoa tem, usando um termo Reicheano, uma vida sexual miserável, que não é prazerosa pra ela, ela alardeia a quatro ventos. Principalmente, algumas mulheres casadas: é de bom tom falar que não gosta e que passa muito bem sem a vida sexual. Eu vejo em mulheres que eu convivo, familiares e outras pessoas. [...] Parece que é meio pecaminoso falar que é prazeroso. [...] Se a mulher falar que se dá bem com o marido e ela e o marido têm uma relação prazerosa, vão olhar para eles como se fossem ET. Então essa questão de falar em viver intensamente é uma coisa complexa em nossa sociedade. Uma sociedade cheia de tabus, cheia de preconceitos. [...] Então nós vemos isto colocado por você de uma forma tão bonita!”

Dr. Raul

“A pesquisa não é de fato o juiz da prática Ela não tem esse papel. Ela constata, ela precisa descrever, entender esta prática. E o seu olhar é este. E quando você apresenta, discute com os professores, apresenta as dúvidas, apresenta erros e acertos desses professores, o seu olhar busca as razões. E é o seu papel de pesquisadora; você não julga; você levanta hipóteses a respeito da situação do professor, do comportamento dele, do desempenho dele.”

Dra. Luciana

“A sexualidade é o centro da vida, da curiosidade intelectual. Se você mata na criança a pergunta: quem sou eu, como eu nasci, como eu vim?, está matando questões filosóficas importantes: quem é o homem, de onde ele veio... Então, matar a curiosidade sexual, escondê-la, reprimi-la, é uma coisa grave; é embrutecer.”

Dra. Isaura