

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM O TEMA SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Teacher education for working with the theme sexuality in school everyday

Recibido: 16 de septiembre de 2013 • Aprobado: 9 de diciembre de 2013

Rosemary Rodrigues de Oliveira*
Ana Paula Leivar Brancaleoni**
Tatiana Noronha de Souza***

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o potencial formativo de um projeto de extensão, para atuação com a questão da sexualidade no cotidiano escolar, assim como a re-significação de valores e preconceitos por parte de universitários. A sexualidade relaciona-se à busca do prazer, manifestada do nascimento à morte. Acredita-se que o ambiente escolar é permeado pela sexualidade e não pode negar o seu papel na informação e formação dos jovens para que a vivenciem de forma refletida e segura. O Projeto de Extensão em questão visa se constituir enquanto espaço formativo para os licenciandos Ciências Biológicas de uma Universidade Pública, a fim de proporcionar condições de reflexão e subjetivação de questões referentes à sexualidade, favorecendo a formação de professores mais capacitados para lidar com o tema no cotidiano escolar. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados: questionários, compostos por questões abertas, respondidos por integrantes e ex-integrantes do Projeto e análise dos registros de supervisão.

* Doutora em Educação para a Ciência, Departamento de Economia Rural, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, FCAV-UNESP. Jaboticabal-SP, Brasil. Correio eletrônico: oliveirose@fcav.unesp.br

** Doutora em Psicologia, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, UNESP. Jaboticabal-SP, Brasil. Correio eletrônico: anapaulabrancaleoni@gmail.com

*** Doutora em Psicologia, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, UNESP. Jaboticabal-SP, Brasil. Correio eletrônico: tatiana.souza@fcav.unesp.br

Constata-se que a participação no projeto é percebida como significativa, sendo indicada como responsável por mudanças de concepções, preconceitos, estereótipos e posturas referentes ao tema sexualidade. Entendem-se ainda mais preparados para o trabalho com o tema em sua atuação docente.

Palavras-chave: *formação de professores; sexualidade; extensão universitária.*

ABSTRACT

The current study aims to examine the training potential of an extension project, to work with the issue of sexuality in the daily school environment, as well as the redefinition of values and prejudices on the part of students. Sexuality relates to the pursuit of pleasure, manifested from birth to death. It is believed that the school environment is permeated with sexuality and the school can not deny its role in informing and training young people to experience it sensibly and safe. The extension project in question is intended to constitute as training space for Biological Sciences undergraduates at a public university, to provide conditions for reflection and subjectification of issues related to sexuality, favoring the training of more qualified teachers to deal with the subject in school environment. We used a qualitative methodology, using as instruments to collect data: questionnaires consisting of open-ended questions answered by members and former members of the design and analysis of mentoring records of supervision. It appears that participation in the project is perceived as significant and indicated as responsible for changes in conceptions, prejudices, stereotypes and attitudes regarding the theme of sexuality. Participants feel better prepared to work with the theme in their teaching practice.

Keywords: *teacher training; sexuality; university extension.*

Introdução

A sexualidade, independentemente de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer. Trata-se de um aspecto fundamental no processo de construção da identidade e se manifesta, de formas diferentes, desde o nascimento até a morte, abarcando dimensões biológicas, psíquicas e sócio-culturais. Assim, desde as primeiras vivências de prazer, nos contatos do bebê com o adulto

(frequentemente a mãe), a sexualidade é construída, pelo sujeito, a partir das possibilidades culturalmente estabelecidas, sendo, portanto um processo permanentemente permeado por valores, crenças e de padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Ressalta-se, neste contexto, o ambiente escolar como um espaço permeado pela sexualidade. A escola é um lugar de informação e

formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “currículo”, um percurso a ser percorrido pelo aluno, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos indivíduos que dela participam (Seffner, 1998b).

Além dos saberes clássicos e tradicionais, a escola constrói e transmite outros saberes. Educar para a saúde, além de ser responsabilidade dos serviços de saúde, é também dever da escola por ser uma instituição capaz de transformar-se em um espaço de promoção a uma vida saudável, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998).

Nesse sentido, novos temas e problemas surgem todos os dias e não faltam pressões para que a escola “se encarregue” deles. A problemática da sexualidade é um desses temas emergentes que fica parado na porta das escolas, pedindo para entrar e lá ser discutido. Isso provoca temores em muitos professores, pois no bojo do tema “sexualidade” costuma vir uma série de assuntos polêmicos e constrangedores: sexo, drogas, homossexualismo, promiscuidade, doença, agonia, morte, pecado, discriminação, masculino e feminino, entre outros (Seffner, 1998a). Devido a esses temores, associados e explicados em parte pela dificuldade da comunidade escolar em lidar com temas tão permeados por valores, e desta maneira delicados, os professores, muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresen-

tados como “perigosos”, intimamente articulados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia (Reis y Ribeiro, 2005).

Deve-se destacar que não é exclusividade da disciplina de ciências biológicas abordar temas relacionados à sexualidade, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual (Brasil, 1998) se baseiam no princípio que os mesmos devem ser tratados transversalmente, visto ser um elemento fundamental para a vida dos sujeitos em sociedade. Trata-se de um tema amplo e polêmico, multidimensional, demarcado pela história, pela cultura e pela configuração social. Assim, o documento oficial indica o mesmo pode e deve ser tratado em momentos e disciplinas distintas, ou seja, deve “ser incorporado nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola” (Brasil, 1998, p. 17), pois “sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (p. 26). No decorrer do processo de escolarização da criança e do adolescente, sabe-se que, na escola, é competência das disciplinas curriculares Ciências e Biologia tratar conteúdos como doenças sexualmente transmissíveis, fisiologia e reprodução humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio respectivamente, nos quais é especialmente difícil determinar a fronteira que separa os conceitos científicos das ciências naturais de um discurso moralizante em relação ao sexo, para crianças e adolescentes. Desse modo, a ideia de transversalidade da

sexualidade, veiculada nos PCN, não coincide com a concepção generalizada de que a escola e os educadores, mais especificamente, têm sobre esse tema.

A esse respeito, Castro, Abramovay e Silva (2004) referem que a sexualidade vem sendo tratada na escola principalmente como “um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença” (p. 38) e assinalam que a maneira como a sexualidade é abordada na escola geralmente não contempla os anseios e as curiosidades das crianças e adolescentes. Isto sucede porque o enfoque é centralizado apenas no corpo biológico, não incluindo, portanto, os outros aspectos da sexualidade.

Assim, assume-se o princípio de que possibilitar que a escola discuta a sexualidade em seu caráter multidimensional, implica que a formação do professor contemple esse aspecto. Isto porque esta discussão depende, dentre outros fatores, de docentes que se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos associados ao corpo biológico, a saber: DSTs, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino, mas, sobretudo aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos, entre outros, pois são estes aspectos que, em conjunto com a biologia, darão sentido à sexualidade e auxiliarão os professores a desenvolverem esta temática em sala de aula junto aos estudantes, na busca de possibilitar a estes atores sociais uma vivência responsável de sua sexualidade. Portanto, entende-se que o professor é o ator/autor social a quem cabe o papel de, na escola, auxiliar o estudante a subjetivar o conhecimento, trans-

formá-lo em algo pessoal através da reflexão sobre suas curiosidades e angústias referentes à sexualidade. Desta forma, conhecendo seu corpo, sentimentos e valores, possam viver a sexualidade de maneira mais plena, visto que os jovens necessitam de espaços em que possam questionar, desenvolver a capacidade de tomar decisões, comunicá-las aos outros, lidar com os conflitos e defender as suas opiniões, mesmo que (ou principalmente se) essas sejam contrárias às opiniões dos outros.

Embora a formação do professor seja apontada, pela literatura pertinente, como essencial no processo de discussão e construção de saberes sobre sexualidade, Silva e Megid Neto (2006), ao realizarem levantamento sobre o estado da arte da produção de cursos de pós-graduação brasileiros sobre formação de professores para o trabalho com sexualidade nos vários níveis escolares, analisou 65 teses e dissertações defendidas no período de 1977 a 2001, constatando que a formação inicial de professores, nessa temática, foi abordada somente em quatro produções e, para a ação pedagógica no processo de formação inicial, é relatada a utilização de oficinas, sem, no entanto, informar como foram operacionalizadas.

Oficinas de sexualidade como espaço de subjetivação do conhecimento

A opção por oficinas e não simplesmente a transferência de informações através de palestras, por exemplo, parte do pressuposto de que o mais sério erro dos projetos que visam a emancipação, promoção de cidadania e transformações de ações dos sujeitos é

a sua restrição à transmissão de informações e técnicas. Na medida em que não se valorizam os processos, pelos quais, estas são decodificadas e (re)significadas pelos grupos que as recebem, não se obtêm os resultados planejados. Evidencia-se, desta forma, que mesmo que a informação seja clara, objetiva e adequada aos diferentes tipos de segmentos da população, ela, em si, não garante a sensibilização pessoal ou do coletivo e, portanto, não resulta na incorporação de um novo conhecimento ao cotidiano (Silva, 2002).

Somente intervenções que ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos técnicos e consideram as representações, sentidos e significados socialmente partilhados, podem efetivamente se constituir enquanto facilitadoras da reflexão e construção de uma consciência crítica. Estas possibilitam, ainda, a integração dos aspectos emocionais e cognitivos envolvidos nas tomadas de decisões e na adoção de novas atitudes e práticas (Silva, 2002).

Destarte, a promoção do Protagonismo Social, seja das crianças, jovens ou seus educadores, só pode se dar por meio de intervenções pautadas em metodologias participativas, em que sejam privilegiados o diálogo e o conhecimento mútuo de valores, experiências e afetos, tendo como pressuposto básico o homem situado e contextualizado, sendo ele o centro deste processo de transformação.

Assim, almeja-se ultrapassar a pura e simples “capacitação” entendida enquanto apropriação de novas informações ou esquemas de interpretação do real. Ao contrário, buscar-se consolidar, com os grupos, um local onde sejam exercitadas as capacidades de pensar, analisar, sistematizar, formular proposições,

sobre o que ocorre no mundo e na sociedade (Silva, 2002).

Afonso (2002) caracteriza a oficina como uma prática de intervenção psicossocial, seja em contexto pedagógico, clínico comunitário ou de política social e a conceitua como

um processo estruturado com grupos, independente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (Afonso, 2002, p. 11)

Para o desenvolvimento da técnica da oficina, Carneiro e Agostini (1994) sugerem algumas etapas como: aquecimento (uso de estratégias facilitadoras de expressão), problematização das questões, processo de troca, análise e articulação com o geral. Do mesmo modo, Figueiro (2006) propõe fases similares ao apresentar a estrutura básica de uma oficina, sendo elas: aquecimento, reflexão individual, reflexão grupal, síntese. Ambas as propostas apresentam o momento inicial de descontração e entrosamento do grupo como fundamentais para as fases seguintes de reflexão individual e grupal. Reforçam também a etapa complementar de análise e síntese das questões discutidas, quando será feita uma articulação com a realidade vivenciada pelo grupo.

Chiesa e Westphal (1995) destacam a possibilidade, através da oficina, de uma relação horizontal considerando que o espaço de discussão tem como objetivo resgatar os conhecimentos existentes, permitir a manifestação de sentimentos relativos à vivência, facilitar a

expressão e comunicação intergruppal e motivar a discussão de conteúdos.

Entendemos que a proposta da oficina tem grande afinidade com o público adolescente, bem como com o processo de formação de educadores, apresentando inúmeras possibilidades de trabalho e de crescimento. Uma destas refere-se à modalidade de prática educativa, ou seja, a garantia de espaços para que os participantes se expressem com liberdade, exerçam sua criatividade, reflitam sobre as múltiplas mudanças que ocorrem neste período de suas vidas e discutam questões de seu interesse. A oficina traz ainda a possibilidade do lúdico, promove a descontração e a criação de elos entre os participantes do grupo de uma forma crescente, desde que as atividades propostas ocorram em clima acolhedor e de respeito.

Para Pinto (2001), a modalidade de oficina pode propiciar o sentimento de acolhimento, constituindo-se enquanto um convite à participação pela expressão de sentimentos, crenças, valores e necessidades. Nesse ambiente de reflexão e diálogo, visa-se a promoção do respeito à diferença, da alteridade e de relações mais empáticas.

A questão da sexualidade na formação de licenciados em ciências e biologia

Conforme apresentado acima, os cursos de formação de educadores pouco contemplam a possibilidade de seus alunos vivenciarem, ao longo de sua graduação, espaços que superem a mera transmissão de conhecimentos acerca do tema sexualidade. Ressalta-se, ainda, que mesmo essa ação transmissora apresenta um

caráter extremamente restrito, na medida em que prioriza os aspectos biológicos em detrimento da rede de fatores constituintes de uma compreensão da sexualidade para além da reprodução. Assim, não se vivenciam processos de enfrentamento e reflexão acerca de seus próprios valores, mitos e tabus sociais, bem como os estereótipos e preconceitos que alicerçam suas ações e que, portanto, balizarão o cotidiano pedagógico.

Entende-se, assim, que frequentemente há uma omissão, por parte das agências formadoras, não fornecendo subsídios para uma conduta que futuramente será exigida no cotidiano de trabalho na escola. Essa ausência se consolida em posturas de insegurança, fuga e repreensão ao questionamento dos alunos, ou reprodução de discursos cristalizados com o intuito de promover uma resposta rápida ao educando, afastando o educador da vivência da angústia diante do seu não saber.

Esta lacuna também é identificada na formação proposta para licenciandos em Ciências e Biologia de uma Universidade Pública, conforme foi diagnosticado pelos próprios alunos que, ao saírem para seus estágios supervisionados, não reconheciam subsídios para o enfrentamento do tema sexualidade, assim como lhes era solicitado no cotidiano da escola. Assumiram uma postura ativa frente ao seu não saber, convidando docentes do Curso a pensar alternativas para o problema com o qual se deparavam.

Desde então (ano de 2005), constitui-se um Projeto de Extensão que visa se constituir enquanto um duplo espaço formativo: para os licenciando participantes e para os jovens com os quais o mesmo é desenvolvido.

O projeto visa colaborar na formação de licenciandos promovendo a participação em oficinas articuladas de forma a buscar garantir a condição de reflexão e subjetivação de questões referentes à sexualidade, sustentada nas concepções acima descritas. Posteriormente, estes desenvolvem trabalhos, pautados em oficinas, junto a grupos de jovens de escolas públicas do município de Jaboticabal.

Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar a trajetória deste Projeto de Extensão, tendo por enfoque o seu potencial formativo, ou não, para a atuação com a questão da sexualidade no cotidiano escolar, para além dos aspectos meramente reprodutivos. Pretende-se, ainda, identificar a resignificação, ou não, de preconceitos, estereótipos e valores por parte dos universitários participantes do Projeto.

Metodologia

Pautou-se em uma metodologia qualitativa, em que se considera o pesquisador como o principal instrumento de investigação, sendo essencial o contato direto e prolongado com o campo (Alves, 1991). Essa perspectiva proporciona um avanço na interpretação dos resultados, na medida em que oportuniza um maior aprofundamento na compreensão do objeto de estudo (Triviños, 1992).

Coleta de dados

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, compostos por questões abertas, respondidos por 24 inte-

grantes e ex-integrantes do Projeto em questão, entre os anos de 2005 e 2011. As questões versavam sobre o aspecto formativo do projeto para a futura atuação docente, bem como as possíveis mudanças de concepções, crenças, estereótipos e preconceitos acerca de assuntos referentes ao tema sexualidade.

Também compuseram o processo de coleta e análise dos dados, as supervisões realizadas, com os universitários participantes do Projeto. Os dados foram organizados e analisados a partir do método de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A análise dos resultados

Inicialmente foi realizada uma leitura completa e minuciosa de cada questionário, na qual se iniciou o levantamento dos dados, por meio da identificação das unidades de registro (Bardin, 1977). Essas unidades referem-se à identificação de um *tema*, que, neste caso, tratava-se dos aspectos centrais, de cada resposta apresentada. O *tema*, como unidade de registro, é geralmente utilizado no estudo de valores, crenças e tendências (Bardin, 1977) e pode ser recortado em enunciados e em proposições portadoras de significações.

Após a identificação e destaque de todos os temas encontrados, em cada questionário respondido, as pesquisadoras realizaram discussões a fim de que os temas fossem classificados e agregados em categorias temáticas, sendo destacadas as respostas consideradas como mais significativas e que melhor ilustram as constatações apresentadas.

Resultados e Discussão

A seguir, serão apresentadas as categorias temáticas construídas, a partir da sistematização e análise dos dados, tendo como enfoque o desenvolvimento de saberes acerca do tema sexualidade para a futura atuação profissional, bem como as transformações percebidas em termos de valores e preconceitos acerca do tema.

Saberes disciplinares: superando concepções reducionistas

A profissionalização docente ocorre num processo contínuo e abarca experiências e saberes diversos, que vão garantindo ao professor o domínio do trabalho e de si mesmo (Tardif, 2000). Dessa forma, compreendemos que a formação inicial é um suporte fundamental para o desenvolvimento profissional. Moraes (2005), em estudo que trata do processo de aprendizagem da docência, evidencia o caráter contínuo do desenvolvimento profissional docente. Em relação ao início da docência, a autora diz que os relatos dos professores apontam para:

[...] a influência de elementos da experiência adquirida como alunos, em todos os níveis de ensino, não necessariamente a mais recente, mas as experiências mais significativas [...]. Com base nesse saber é que os professores sentem-se mais ou menos autônomos ou seguros e independentes para agir como agem e tomarem as decisões que tomam no cotidiano da sala de aula, seja no planejamento ou na condução de suas aulas. (Moraes, 2005, p. 121)

Esse e outros estudos (Mizukami, 2000; Mizukami et al., 2002; Nóvoa, 1992) nos mostram que também a prática vai se constituindo como lugar onde se aprende e se constroem os saberes da profissão. Nesse processo de aprendizagem, entre as dificuldades vivenciadas no início da docência, Moraes (2005) relata que o domínio do conteúdo específico da área em que atuam e a consequente seleção do que será ensinado se constituem preocupações por parte da maioria dos professores que participaram do seu estudo.

Ressalta-se que dificuldades, semelhantes às descritas por Moraes (2005), foram relatadas pelos sujeitos de nossa pesquisa. Frente ao reconhecimento dessas carências, destacaram a importância da participação no Projeto de Extensão como meio de superação das mesmas, bem como indicam a mobilização de saberes relacionados ao domínio do conteúdo, sendo, portanto constitutivo de sua formação acadêmica. Conforme o relato: “aprendi muito sobre o tema sexualidade, pude mudar vários conceitos errados que apresentava sobre esse tema e quebrar preconceitos que possuía” (BM).

A este domínio do conteúdo, Tardif et al. (1991) chamam de saberes disciplinares. Os mesmo autores afirmam que os saberes disciplinares não são produzidos pelo professor, mas construídos historicamente no contexto científico, neste caso, o professor deve dominar o conteúdo da matéria a ser ensinada. Quando se fala em dominar a matéria refere-se a conhecer a história da disciplina, seus fundamentos, autores de destaque, estrutura e conceitos principais, formas de ensiná-

la, além de contextualizá-la no campo da atuação profissional. Dentro dessa perspectiva, um professor de biologia necessita possuir saberes diversos de um biólogo, contudo em se tratando de temas relacionados à sexualidade humana, esses saberes não podem estar circunscritos a uma visão biologizante, visto que a sexualidade é um tema amplo e polêmico, multidimensional e demarcado por aspectos históricos, sociais e políticos.

É possível observar essa mobilização de saberes disciplinares nas seguintes falas:

(NS): o aprendizado adquirido com o grupo proporciona uma visão muito mais ampla sobre a sexualidade e sobre como trabalhá-la em sala de aula [...] através do trabalho com o grupo é possível perceber erros frequentemente cometidos ao se trabalhar sexualidade, como o discurso biologizante, e encontrar maneiras mais apropriadas para discutir o tema e conseguir abranger vários aspectos a ele relacionados.

(MM): A forma de mediação de discussões, o desenvolver das atividades de acordo com o interesse do grupo e a preparação de dinâmicas [...] eu aprendi com o projeto e pretendo utilizar na minha atuação escolar. (MM);

(BM): aprendi uma metodologia diferente que posso utilizar para trabalhar em sala de aula.

(DD) As dinâmicas utilizadas durante as oficinas contribuíram também para que eu aprimorasse ideias para a realização de outras atividades propostas nas demais disciplinas que cursei durante minha formação acadêmica.

Assim, indica-se o questionamento da perspectiva biologizante da sexualidade humana, predominante na forma como o tema vem sendo tratado na escola (Castro, Abramovay e Silva, 2004). Possibilita-se, portanto, a apropriação de metodologia e técnicas que favorecem a condição de diálogo com os saberes e crenças já trazidas pelos alunos, bem como para a integração de saberes de diferentes áreas do conhecimento, que compõem o processo formativo dos graduandos. Ressalta-se que essa ruptura potencialmente se expande, inclusive, à concepção de saúde e doença, na medida em que, conforme apontam Castro, Abramovay e Silva (2004), as mesmas são modeladas também a partir da ratificação da representação do corpo enquanto mero “aparato reprodutivo”.

*Saberes da experiência:
o desenvolvimento de novas
posturas e outros olhares*

Os sujeitos relatam os saberes relacionados aos saberes disciplinares, sendo que destacam não apenas a importância de saber o conteúdo em si (sexualidade) como também a forma de apresentá-lo em sala de aula, destacando ainda a necessidade de uma postura docente de “escuta” dos conceitos e preconceitos prévios do aluno, de modo a promover a discussão e a reflexão em sala de aula, rompendo com o lugar do suposto saber e normatização, favorecendo a subjetivação das informações, bem como a vivência mais responsável e segura da sexualidade (Silva, 2002). Como observamos, mais uma vez, nas falas que seguem:

(CT): [...] Aprendi a partir dos conceitos prévios de cada turma, a lidar com os assuntos de várias maneiras diferentes, olhar

de vários ângulos, não dar minha opinião pessoal e mostrar todas as variáveis, responder “não sei” e entregar a resposta no próximo encontro, entender que cada aluno tem uma vivência e um conceito pessoal, explicar a mesma coisa de várias maneiras diferentes dependendo da faixa etária e de cada turma [...]

(BM): Aprendi também a maneira certa de me portar na sala de aula quando trabalhamos com essa temática e com qualquer outra, aprendi uma metodologia diferente que posso utilizar para trabalhar em sala de aula, aprendi que por mais fácil e óbvio que pareça um assunto é preciso discutir com os estudantes, pois muitos ainda apresentam concepções erradas sobre o tema.

Indica-se, assim o favorecimento de posturas de maior respeito à diversidade. Destaca-se ainda a apropriação realizada pelos sujeitos de conhecimentos que os auxiliam a se sentirem mais seguros frente às perguntas dos estudantes do Ensino Fundamental. Conforme já destacamos, a condição de assumir essa postura implica em uma formação que possibilite aos educadores sentirem-se capazes de abordar e problematizar o tema, para além dos aspectos biológicos, mas considerando seu caráter social, cultural e ético. Conforme os relatos o Projeto colaborou nesse sentido.

(MF): desenvolver o pensamento rápido, sem dar respostas definitivas, mas tentando fazer com que o aluno reflita sobre o que ele próprio falou/perguntou.

(MM): hoje me sinto mais segura para mediar uma discussão, formular perguntas que promovam um conflito interno e, quem sabe, o desenvolver de uma dúvida.

Uma das preocupações formativas do projeto é o questionamento da verdade enquanto algo pronto a ser simplesmente revelado. Assim, assume-se a possibilidade do “não saber”, libertando o educador de ter que, necessariamente, de forma pronta e absoluta à questão formulada pelo aluno. Busca-se, dessa forma, também promover a ruptura com uma concepção do “aluno ideal”, que se alinha a determinados padrões de pensamento e comportamento, favorecendo a postura de maior aceitação às diferenças. Os relatos dos sujeitos pesquisados indicam essa transformação em suas posturas, conforme se observa abaixo:

(CI): pude identificar que cada turma é única e que não podia aplicar a mesma dinâmica e esperar que esta seja significativa para todas [...]

(LP): os encontros (de supervisão) nos levam a refletir e a rever nossas concepções a cerca das coisas” [...]a participação no projeto me fez entender melhor questões que antes não compreendia muito bem, e a perceber que existe uma diversidade muito grande de pessoas e de gostos e que isso é normal.

Tardif (2002) apresenta os “saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” e, dentre estes, destacam-se nas falas dos sujeitos, os saberes experienciais, que seria a mobilização de saberes relacionados ao desenvolvimento de competências voltadas à prática pedagógica na escola, que são exigidas na dinâmica da sala de aula (aqui e agora), e que não po-

dem ser previstas no planejamento. Dentre os apontamentos dos sujeitos, destacam-se o contato com o cotidiano e a organização escolar, com equipes educativas, bem como com questões da prática pedagógica em si.

(CS): [...] proporcionar-me contato real com o universo escolar: negociar espaço físico, quem vai ceder tempo para desenvolvimento do projeto, lidar com professores que não o aceitavam bem, receber incentivos para a continuação do mesmo, perceber que é possível, entretanto difícil, conquistar respeito dos alunos e dos profissionais que atuam numa escola, dentre outros [...].

(LP): participar do projeto [...] me possibilitou entrar em contato com o ambiente escolar e vivenciar situações escolares, o que me permite pensar sobre a prática que desenvolverei e que tipo de professora quero ser.

(CI): [...] experiência na sala de aula com diversas faixas etárias, o que me proporcionou uma grande experiência em ensinar, também me ajudou a entender como adequar/fazer o recorte dos conteúdos para cada faixa etária e pra cada turma [...].

Verifica-se no depoimento dos alunos pesquisados uma intenção de vivenciar o espaço escolar, antes de atuarem como profissionais, o que permite pensar em como ajustar aquilo que foi planejado, à realidade que se apresenta (por meio de ajustes, recortes e negociações). Nesse sentido, será na relação junto aos alunos, que os graduandos poderão construir um repertório de saberes que subsidiarão decisões futuras, que também foram apresentadas na sala de aula.

Para Tardif (2002) os saberes da experiência correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio, eles expressam o conjunto de habilidades e práticas que o professor incorpora ao longo de sua trajetória profissional. Trata-se, pois de um conhecimento personalizado, trazendo as marcas da história de vida de cada professor, de suas experiências individuais, de sua cultura e da influência do ambiente de trabalho. Esse saber de experiência é considerado fundamental pelo autor, pois é ele que orienta e dá sentido à prática do professor. Conforme afirma, esses saberes:

[...] não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o (a) s professores(a) s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação. (Tardif et al., 1991, p. 228)

Apesar de Tardif apontar os saberes profissionais como saberes construídos ao longo da trajetória profissional, acreditamos que esses saberes podem ter sua construção iniciada antes mesmo dos alunos tornarem-se profissionais. Alguns espaços, ao longo do curso de graduação, devem ser criados para que os alunos possam chegar à prática profissional na sala de aula, tendo vivenciado e refletido acerca de situações, que não se encontram sistematizadas na teoria. Nesse sentido, en-

tende-se que o Projeto contribui para o processo de construção desses saberes.

Compreender a aprendizagem profissional como um processo que se dá ao longo da vida, que mobiliza diferentes saberes e experiências e envolve as dimensões pessoal e profissional, nos ajuda a caminhar no sentido de estabelecer diálogo com os contextos e práticas que marcam o exercício da docência. Os sujeitos participantes do Projeto de Extensão puderam, ao longo de sua prática junto aos estudantes nas escolas e discussões de supervisão, perceber que o trabalho do professor não é um trabalho mecânico. Exige um processo de reflexão que ocorre antes, durante e depois da ação, quando os docentes se debruçam sobre si mesmos e sobre sua prática, reflexão pode ser observada nas falas que seguem:

(BM): As orientações também foram muito importantes para minha formação, pois durante as discussões aprendi maneiras para enfrentar as situações adversas que todos os dias encontramos na sala de aula.

(JS): [...] as discussões propiciadas em momentos de formação, junto ao preparo de atividades e posterior aplicação na escola e a experiência no contato com os alunos de diversas faixas etárias, promove segurança e entendimento da necessidade em se trabalhar o tema sexualidade com os jovens.[...] antes não conseguia participar efetivamente e nem conduzir discussões, e o trabalho feito em nosso grupo me deu segurança para instigar questionamentos e desenvolver debates de diversos assuntos.

(WC): Um espaço para conversar sobre sexualidade, métodos e formas de passar esse conteúdo, e também discutir o que deu errado e concertar, propor soluções, ti-

rar dúvidas, [...] ele auxilia na formação do participante para trabalhar com a temática da sexualidade.

(RM): [...] aprendi conviver com pessoas que tem pensamentos diferentes dos meus e mesmo assim conseguir chegar em um acordo para saber o que passar e como passar para os alunos. [...] foi um aprendizado muito grande, que não conseguiria ter se não tivesse ido para a sala de aula, onde as coisas podem acontecer totalmente ao contrário do planejado [...] melhorei muito por causa das dinâmicas na formação e das discussões nas reuniões[...] sei que já melhorei muito, nunca pensei que conseguiria chegar em uma sala de aula e comandar uma dinâmica, mesmo tendo as outras meninas do grupo comigo, e percebi que fui melhorando isso ao longo dos encontros mesmo, cada vez me sentia mais a vontade para falar o que pensava, tanto com os alunos como nas reuniões.

Nos depoimentos acima, verifica-se a importância do espaço de discussão e reflexão, para atribuir significados às diferentes situações que se apresentam na prática escolar e sobre as concepções presentes nos diferentes participantes. Constata-se também o reconhecimento da construção do conhecimento enquanto um processo que envolve “acertos” e “erros”, implicando na avaliação e transformação constantes.

Diante do exposto acreditamos que o Projeto de Extensão favoreceu a percepção dos sujeitos futuros professores de ciências e biologia, do professor como um profissional que se esforça para pensar e agir de modo mais consciente, compreendendo a complexidade e a sutileza da docência, construindo novos saberes à medida que refletem sua prática coti-

diana, indo ao encontro dos dizeres de Nóvoa (1995) “Toda formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação” (p. 28).

O reconhecimento e a transformação de estereótipos e preconceitos

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005), preconceitos são afetos, pautados em crenças, em direção a pessoas, coisas, e/ou situações, que não se transformam mesmo diante de uma experiência que seja contrária àquilo se tem fixado acerca dos mesmos. Assim, condicionam as percepções frente a determinado objeto, ou mesmo impedem um contato efetivo com este.

Os preconceitos nem sempre são reconhecidos enquanto tal, o que inviabiliza sua possibilidade de ressignificação. Reproduzem-se através das interações sociais, assumindo um caráter de “explicação natural” para as relações estabelecidas. Portanto, para que haja a condição de mudança, faz-se necessário o reconhecimento de sua existência.

A análise das respostas dos participantes indica que uma das contribuições significativa da participação no projeto foi o desenvolvimento da condição de reconhecimento dos próprios preconceitos, conforme podem-se constatar nas falas que seguem:

Sim. Durante as discussões e orientações e nas orientações eu percebi que apresentava vários preconceitos sobre temas discutidos, por exemplo: homossexualidade e zoofilia.

Antes eu pensava ser uma mulher sem preconceitos pois, aceitava casais homossexuais, pois aceitava, por achar um ab-

surdo qualquer discriminação a cor pele o estilo de vida. Depois do SEJu eu tive a dimensão de que os preconceitos vão muito além disso, estão em cada pequeno pensamento de intolerância ao diferente. E ainda, não é pelo fato de tolerar e aceitar que necessariamente deixei de ter preconceito. Em verdade me descobri uma mulher com muitos preconceitos e o grupo me ajuda constantemente a questioná-los e por conseguinte a lidar com eles.

Assim, constata-se que, anteriormente à participação nas oficinas, havia uma desintegração entre os aspectos cognitivos e afetivos no que se refere às questões pertinentes à sexualidade. Na medida em que os universitários puderam reconhecer seus próprios preconceitos, antes racionalmente negados, ressalta-se que as oficinas favorecem que se ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos técnicos, considerando as representações, sentidos e significados socialmente partilhados, possibilitando a reflexão e construção de uma consciência crítica (Silva, R. 2002).

Entre os preconceitos reconhecidos, destacam-se: em relação à orientação sexual; gênero; práticas sexuais; gravidez na adolescência; profissões do mercado do sexo, conforme as falas que seguem:

Preconceito com homossexuais, com pessoas com doença sexualmente transmissíveis ou até em relação à idosos, de que não têm uma vida sexualmente ativa. (U)

Por tratar muito da questão de preconceitos com os alunos, nós primeiro tivemos que, na medida do possível, lidar com os nossos preconceitos, como as práticas sexuais ou profissões envolvendo sexo. (AC)

Comecei a ver determinadas situações por outras perspectivas. É difícil falar quais foram exatamente, mas, por exemplo, com as discussões sobre práticas sexuais, homossexualidade e gravidez na adolescência. (D)

Para além do reconhecimento dos preconceitos, os universitários afirmam perceberem rupturas em relação aos mesmos. Como afirmam:

Por tratar muito da questão dos preconceitos com os alunos, nós primeiro tivemos que, na medida do possível, lidar com nossos próprios preconceitos, como as práticas sexuais ou profissões envolvendo sexo.

As discussões durante nosso trabalho nas escolas e principalmente durante a formação, me fez respeitar as opiniões diferentes das minhas, entender seus motivos. Desta forma, hoje tenho uma visão menos preconceituosa.

Reportam-se a transformações em suas ações em situações, nas quais, anteriormente agiam de forma cristalizada e preconceituosa. Assim relatam:

A principal mudança que percebi com respeito à tolerância. Ao longo da participação no SEJu, aprendi a ouvir mais o outro, a pensar e ver as coisas sob outra perspectiva. Em suma, os julgamentos deixaram de ser a priori.

Promoveu segurança e entendimento da necessidade do debate do tema sexualidade não apenas nos espaços formais de educação, como também nos espaços não formais, extrapolando para a negociação íntima de um casal.

Constata-se, portanto, a condição de superação da reflexão racional, envolvendo-se os universitários de maneira integral, contemplando as formas de pensar, sentir e agir (Afonso, 2002)

Considerações Finais

A preocupação acentuada com a garantia da transmissão do conteúdo e com a forma “certa” de apresentá-lo, se dá, de acordo com Moraes (2005), porque no início da docência os professores focalizam a sua atenção no “aprender a ensinar”, mais que no “aprender a ser professor”, o que demanda aprendizagens que extrapolam o espaço da sala de aula. Entende-se que essa insegurança, colabora para a redução do tema sexualidade ao conteúdo “reprodução”, na medida em que, em tese preservaria esses novos profissionais do enfrentamento de tabus e valores e temas polêmicos. Portanto, é fundamental oferecer espaços, ao longo da formação inicial de educadores, que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de segurança, tanto para lidar com o tema em suas múltiplas dimensões, quanto para compreensão do cotidiano escolar com sua dinâmica e formas próprias de organização. É necessário que os futuros educadores possam sentir-se autorizados a “não saber tudo”, entendendo que o conhecimento é um processo de construção social e, portanto, não possui um caráter absoluto.

Entende-se que a participação no Projeto apresenta um caráter formativo para os graduandos, favorecendo a atuação com a questão da sexualidade no cotidiano escolar de forma mais refletida, de modo a romper com reducionismos de cunho medicalizante e bio-

logicista. Indica-se que, até então, não haviam vivenciado, na graduação ou processo de escolarização de uma forma mais ampla, espaços em que pudessem expressar, refletir e clarificar seus sentimentos, valores, estereótipos e preconceitos. Essa lacuna formativa é propulsora da reprodução dos preconceitos e do trabalho com o tema sexualidade de forma reducionista e pouco refletida no cotidiano escolar. Assim, deixa-se de favorecer a promoção de uma educação que desenvolva o respeito à diversidade sexual, mas ao invés disso naturalizam-se preconceitos.

O trabalho junto aos graduandos, através das oficinas, favorece dessa forma a compreensão da sexualidade em sua multiplicidade, possibilitando o questionamento de tabus, estereótipos e preconceitos. Indica-se que as transformações nas concepções dos participantes se refletem em suas posturas e condutas frente ao tema, especialmente no que se refere à atuação na escola. Destarte, entende-se que o trabalho com o tema sexualidade, dentro de uma perspectiva crítica que possibilite a transformação dos futuros professores, não deve ser entendido enquanto “um anexo”, “possível formação complementar em curso”. Mas deve ser assumida enquanto um compromisso fundamental no processo de formação inicial dos professores, ainda que, nesse sentido, se constate uma frequente omissão por parte das agências formadoras. A permanência na omissão representa inclusive a desconsideração do preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao indicarem que a escola também deve ser uma das instituições responsáveis pela promoção de uma vida saudável e do exercício pleno da cidadania.

Referências Bibliográficas

- Afonso, L. (2002). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Alves, J. A. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 77, 53-61.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Carneiro, F. e Agostini, M. (1994). Oficinas de reflexão: espaço de liberdade e saúde. In: Agostini, M. *Trabalho feminino e saúde* (pp. 52-83). Rio de Janeiro.
- Chiesa, A. M. e Westphal, M. F. (1995). A sistematização de Oficinas Educativas problematizadoras no contexto dos serviços de saúde. *Revista Saúde*, São Paulo, 46, pp.19-21.
- Castro, M. G., Abramovay, M., Silva, L. B. da. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco. Brasil.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: EDUEL.
- Mizukami, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A., Mello, R. R. (org.). *Educação: pesquisas e práticas* (pp. 139-161). Campinas, SP: Papirus.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos*

- de investigação e formação*. São Carlos: EDUUFSCar.
- Moraes, A. C. (2005). Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar. São Carlos. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Pinto, M. C. P. (2001). Oficinas em dinâmica de grupo com adolescentes na escola: a construção da identidade e autonomia mediada pela interação social. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Reis, G. V., Ribeiro e P. R. M. (2005). Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: Bortolozzi, A. C. & Maia, A. F. (orgs.). *Sexualidade e infância*. Série Cadernos Cecemca, v. 1. Bauru: FC/UNESP: CECMCA.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. e Jablonski, B. (2005). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, R. C. P. da e Megid Neto, J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência E Educação*, 12(2), 185-197.
- Seffner, F. Aids & Escola (1998a). In: Meyer, D. E. E. (org.). *Saúde e Sexualidade na Escola* (pp. 125-143). Porto Alegre: Mediação. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/seffner/artigo2.htm>
- Seffner, F. Aids & Escola (1998b). Cidadania, doença e qualidade de vida: o caso da AIDS. In: Viola, S. A. e Ritter, P. (orgs.). *Cidadania e Qualidade de vida* (pp. 37-46). Canoas: CELES. Disponível em <http://www.unilasalle.edu.br/seffner/artigo1.htm>
- Silva, R. C. (2002). *Metodologias Participativas para Trabalhos de Promoção de Saúde e Cidadania*. São Paulo: Vetor.
- Triviños, A. N. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4.
- Tardif, M. (2000, jan/fev/mar/abr). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED), 13.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.