



EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S: UM DIÁLOGO DE PROFESSORAS BRASILEIRAS E PROFESSOR@S PORTUGUESAS.

Vera Márcia Marques Santos¹

O trabalho em questão estabelece um diálogo entre profissionais da educação do Brasil e de Portugal, que mesmo geograficamente distantes, tornam-se bastante próximos, por afinidades como a influência lusitana, neste caso, particularmente no Estado de Santa Catarina, de onde sou natural e onde esta pesquisa toma corpo, bem como o interesse pela temática. Toda a investigação foi respaldada pelo diálogo permanente não só com os/as sujeitos, mas também com teóricos que contribuíram com sua produção acerca do tema, bem como com a problemática mobilizadora desta pesquisa.

Do arcabouço teórico utilizado destaco a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais², especificamente com o 10º direito, que preconiza *o direito a uma educação sexual compreensiva, como um processo que dura a vida toda, desde o nascimento pela vida afora, e deve envolver todas as instituições sociais*. Agreguei-o no aporte teórico de uma educação emancipadora³, sempre correlacionando com uma proposta de educação sexual compreensiva. Isso, por acreditar que no momento em que tivermos clareza de que *“a sexualidade é uma dimensão humana fundamentalmente constituída a partir das relações que empreendemos com o mundo natural e a cultura, desde suas matrizes institucionais presentes na família e em todas as expressões da sociedade”*⁴ poderemos pensar em homens, mulheres, crianças e adolescentes não assexuados, não fragmentados, e conseqüentemente a forma de ver o outro será a de um ser humano pleno de direitos e responsável pelos seus atos.

Quando defendemos uma Educação Sexual Compreensiva de cunho emancipatório, não podemos deixar de considerar que:

(...) uma educação sexual não pode prescindir, inicialmente, de um questionamento crítico das noções sexuais correntes. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de

¹Doutoranda em Educação pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) – São Leopoldo/RS, sob a orientação da Professora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster. Membro do grupo de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia/CEAD-UDESC. E-mail: veramarquessantos@gmail.com.

² Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, aprovado durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Hong Kong (China), entre 23 e 27 de agosto de 1999.

³ Para este conceito tomo como referência Paulo Freire, quando afirma que a emancipação humana aparece “como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o *direito* e o *dever de homens e mulheres mudarem o mundo*, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplam a festa, a celebração e a alegria de viver”. (STRECK et al 2008, p.163)

⁴Nunes e Silva; 2000.



desenvolvê-las em seu contexto pessoal, de criá-la [re-criá-la]⁵. E não se preparam estas pré-condições, senão em uma perspectiva criativa, de dar condições a uma elaboração pessoal. É, então, o sentido criador mesmo que deverá ser a meta de uma educação sexual. (VASCONCELOS, 1971:30).

Se primarmos por uma cidadania emancipada de acordo com o conceito aqui assumido, perceberemos também que a educação possui relação com os fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir. (DEMO, 1994:33)

No entanto, percebemos na caminhada que dá origem a este projeto, que a formação continuada de uma grande maioria de profissionais que atuam na educação, necessita trazer em seu bojo discussões e reflexões que contemplem a sexualidade, bem como os seus desdobramentos de uma forma humanizada e não reducionista. Há um medo, uma insegurança, um mal estar muito grande no que se refere a essa dimensão humana: a sexualidade, e conseqüentemente a educação sexual sistematizada, como parte do Projeto Político Pedagógico de instituições de ensino desde a Educação Básica⁶ aos espaços de formação de profissionais que atuam/atuarão na educação, que compreende formação acadêmico-profissional⁷ e formação continuada.

Ser um/a profissional da e na educação, preparado/a para tais situações, não significa que tenhamos que ser especialistas na área, mas precisamos sim, estar atentos/as, alertas e sensíveis para tais questões.

No entanto, estar disponível a estas questões, não significa como muitos têm dito: “ser tarefa extra para a escola dar conta, dentre tantas já existentes”, significa sim, estarmos conscientes de que não podemos negar uma realidade que também demanda intervenções pedagógicas a partir da escola enquanto espaço que concentra um grande número de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Devemos então, estar alertas, não para delegar a outros, tarefas que são de nossa responsabilidade, mas para que, na medida do possível, possamos ajustar nossas práticas aos interesses e necessidades dos diferentes segmentos que envolvem, principalmente a educação formal.

Para tanto, parece ser pertinente que enquanto educadores/educadoras reivindicemos em nosso processo de formação, espaços que tratem das questões referentes ao tema sexualidade, uma vez que já não podemos mais ficar alheios a tal situação, isso porque crianças, adolescentes, jovens

⁵Grifo meu.

⁶Esta modalidade compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio.

⁷Ver Diniz-Pereira (2008:254), quando chama a nossa atenção para o uso *inadequado* dos termos “formação inicial” e “formação pré-serviço”, dado a realidade brasileira, onde temos ainda leigos e pessoas que assumem docência antes mesmo do início da formação institucionalizada. Dessa maneira, o autor defende a utilização do termo *formação acadêmico-profissional*, termo este que adoto para este trabalho, por concordar com as questões que são suscitadas. Aprofundarei um pouco mais esta reflexão no capítulo II, A Formação de Professoras.



e adultos, muitas vezes têm na professora no espaço escolar a única possibilidade de intervenções positivas no que tange tal temática.

E sendo assim, precisamos ter claro que para práticas e um discurso crítico sobre a sexualidade humana não podemos prescindir de uma fundamentação política, filosófica e pedagógica, pois,

Estas três dimensões exigem um domínio da complexidade de alcance do campo da sexualidade humana, dando conta de sua construção histórica, do caráter de afirmação da identidade e subjetividade humana que decorre de sua descoberta como 'ser que ama e trabalha', e muito mais das significações maiores, em grades filosóficas e axiológicas que pesam sobre a cultura humana. (NUNES 1996, p. 219)

Nunes ainda chama atenção, para o fato de que a dimensão pedagógica, ou seja, "as formas de ensinar e aprender, as criativas habilidades de falar, refletir, informar sobre as múltiplas facetas e situações da sexualidade", são conseqüências da fundamentação social, epistemológica, política e filosófica, que perpassam nossas práticas.

No entanto emancipação só parece ser possível num ambiente de autonomia, conceito este que será desenvolvido a partir de Freire por ser uma das categorias centrais de sua obra, onde temos que,

autonomia é um processo de decisão e humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Por isso a autonomia é experiência da liberdade. (MACHADO In: STRECK et al 2008, p.57)

Para Freire (1996) o trabalho de construção de autonomia é um trabalho que se dá cotidianamente e com os alunos, uma vez que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." (p.23)

Considerando a premissa acima explicitada, procurarei perceber nas falas destas professoras⁸, *que conteúdos têm respaldado suas práticas pedagógicas no que tange a sexualidade no contexto escolar, bem como, o locus de busca deste(s) conteúdo(s)*. Com isso, explicito que a **tese** que move esta pesquisa é a de que ***o(s) conteúdo(s) que tem referenciado o fazer pedagógico de professores e professoras tem sido a sua própria sensibilidade⁹ e intuição para situações que envolvem a sexualidade e muito pouco tem vindo das instituições formadoras.***

⁸ Utilizarei os termos professora / professoras durante todo este trabalho, considerando a ampla maioria feminina que atua na educação Básica, lugar de onde surge a problemática que conduz esta pesquisa e onde estão os sujeitos que a compõe, e que também é amplamente feminino.

⁹ Do latim vulgar *sensibilitas*.



Esclareço que esta tese tem origem na fala destes/as professores e professoras durante os espaços de formação inicial e continuada conforme pode-se observar no depoimento que segue: “*Fazemos aquilo que nos parece mais sensato para o momento, o que nem sempre é o melhor ou o correto, podemos deixar marcas boas ou ruins, o fato é que na maioria das vezes agimos com a intuição por não saber qual a maneira científica de lidar com estas situações todas*”¹⁰.

A intuição a que se refere esta profissional, assim como outras, me leva a pensar sobre a questão, para tanto busco apoio em Bazarian, 1986 que coloca que a palavra intuição vem do latim *in tueri*, que quer dizer ver em, contemplar, o que para ele significa um conhecimento direto, imediato do conjunto de qualidades sensíveis e essenciais dos objetos e de suas relações, sem uso do raciocínio discursivo, sem o uso da razão. É importante perceber que esta definição de intuição pressupõe algo que está além da razão, e não aquém desta. E que está se tornando, por exemplo, uma importante ferramenta para cientistas e pesquisadores, sendo considerada por alguns, parte intrínseca do próprio método científico.

De acordo com Japiassú e Marcondes, 1996:

Para Kant, na *Crítica da razão pura*, a intuição (*Anschauung*) pura é uma forma *a priori* da sensibilidade, constituindo com o entendimento as condições de possibilidade do conhecimento. São duas as intuições: de espaço e de tempo, possibilitando a unificação do sensível e a recepção de percepções. (p. 147)

Estes teóricos consideram a intuição como um “sentimento súbito (*insight*) de um caminho para a solução de um problema ou da descoberta de uma relação científica” (ibid). Parece-me que quando surge o termo intuição nos contextos de formação de professores e educação sexual, ele venha ao encontro do que aqui apontam Japiassú e Marcondes, 1996. Ainda em diálogo com estes autores, percebo que no dizer destes professores fazer *o que é mais sensato para o momento*, significa buscar apoio junto à intuição empírica, ou seja, beber na fonte do conhecimento imediato da experiência. Existe a possibilidade Esta percepção advinda do que seja a intuição ao ser trabalhada racionalmente, poderá vir a se constituir numa conjectura ou hipótese, que neste caso arrisco afirmar, que o conhecimento utilizado por professoras e professores educadores sexuais muito pouco tem vindo das instituições formadoras. Ao enfatizar que “*muito pouco tem vindo das instituições formadoras*”, estou publicizando o que ouvi por entre as paredes de salas de aula ou de auditórios de formação continuada, por duas razões:

1 – São poucas as instituições de formação inicial e/ou continuada que tem possibilitado a contemplação da temática em seus projetos pedagógicos;

¹⁰ Esclareço que durante todo o texto, sempre que se fizer necessário o depoimento advindo dos sujeitos da pesquisa em foco, será utilizado o itálico para demarcá-lo. (Depoimento registrado em aula, de aluna/docente em uma turma de pós-graduação no Norte do Estado de Santa Catarina, em 1996).



2 – Mesmo quando o/a professor/a traz em seu currículo acadêmico ou profissional, a temática de forma institucionalizada (seja através de sua formação inicial ou contínua), na ampla maioria das vezes não consegue transpor para as situações pedagógicas que envolvem a sexualidade, pois não se sente seguro. Como podemos perceber:

- Eu também quero aprender, realmente tem coisas que a gente não sabe o que fazer, tanto é que sempre peço socorro, as gurias [professoras colegas de trabalho] também o tempo todo pedem socorro. Realmente, quando a gente se depara com a situação não quer amedrontar a criança e de alguma forma acaba amedrontando, porque não sabe o que fazer.

- Acho que é um tema que tem que ta sendo levado pras discussões sim, porque os professores não estão preparados, a gente não sabe trabalhar nem com as crianças e nem em casa com nossos próprios filhos, a gente não sabe mesmo, é um tema que está no dia a dia com a gente, mas não sabe lidar mesmo. Eu me sinto bem perdida procuro ler, pesquiso na internet, e cada vez que eu vejo eu digo sou leiga, sou leiga porque não sei nada.

- E quando acho que sei, digo não sei, não tenho vergonha de dizer que não sei. Aí vejo colegas que dizem que sabem, mas não sabe, se soubesse não teria agido daquele tipo. Uma coisa que temos que saber dizer é que não sabe, não é porque sou professora que tenho que saber tudo. Estou sempre aprendendo e aprendendo mesmo¹¹.

Para dar conta de tarefa de tal envergadura, os objetivos propostos foram:

- Analisar através do discurso nos grupos dialogais e entrevistas, os saberes docentes de professoras brasileiras e portuguesas acerca das manifestações sexuais ou da sexualidade que acontecem nos segmentos educacionais em que atuam, bem como as (re)formulações ou não destes saberes a partir do processo de formação inicial e/ou continuada;

- Perceber como as professoras têm feito suas intervenções pedagógicas frente a manifestações da sexualidade de crianças, adolescentes e adultos depois da abordagem da temática como parte do processo de formação inicial e/ou continuada destes profissionais;

- Identificar e analisar possíveis lacunas na formação destas professoras educadoras sexuais¹²;

¹¹Pbr1 – Professora brasileira nº 1, sujeito da pesquisa.

¹²O termo educadores/as sexuais aqui é para pontuar que somos sempre educadores/as sexuais, queiramos ou não, saibamos ou não. Não quero com isso reforçar a idéia de que é necessário termos professores/as específicos/as para uma disciplina que seja específica. Defendo sim, que somos todos e todas responsáveis pela demanda que nos é exigida por esta área, a sexualidade.



- Analisar a perspectiva epistemológica, antropológica e política das ações pedagógicas presentes no discurso de professoras formadoras no Brasil e em Portugal, no que diz respeito à educação sexual.

Diante destes objetivos, algumas indagações foram acumulando-se no decorrer de minha prática pedagógica, envolvida com a formação inicial e continuada de muitos/as professores e professoras. Questionamentos estes que ao surgirem tornaram-se parte fundante da pesquisa:

a) Existem dificuldades no cotidiano pedagógico no que se refere às questões que envolvem a sexualidade/educação sexual? Se existem, quais e por quê?

b) O conteúdo da formação inicial e/ou continuada pode mudar práticas e posturas pedagógicas de professoras/es educadoras/es sexuais?

c) Até que ponto e de que forma um processo de educação para formação inicial e/ou continuada pode contribuir com práticas pedagógicas de professores e professoras educadores/as sexuais?

d) Que elementos podem ser essenciais para que este/a educador/a sexual possa entender-se como fundamental num processo de mudança de paradigmas¹³, onde possa vivenciar, aperfeiçoar e aprofundar um processo de construção de autonomia, visando uma educação sexual libertadora numa perspectiva emancipatória?

Na busca por respostas para estes e outros questionamentos, fez-se necessário re-tecer as malhas da história que têm sustentado nossas práticas pedagógicas, na perspectiva de que isso pudesse ajudar a romper com práticas que ficam somente no senso comum, por isso, continuam sendo repressoras e/ou preconceituosas. Prática essas, que pude observar, nos diferentes espaços de formação de profissionais da educação.

O grande desafio, no entanto, parece começar quando estas professoras assumem-se como **não preparadas** para a função de educadoras sexuais, e ao auto avaliarem-se, avaliam também a sua categoria, dizendo que de uma forma geral professoras e professores não sabem o que fazer, nem como agir diante de situações que envolvem manifestações sexuais de alunos e alunas, o que podemos observar a seguir,

¹³Chamamos paradigmas às estruturas de pensamento que, de modo quase que inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos. São os nossos sistemas mentais, que filtram toda a informação que recebemos: ignoramos, censuramos, rejeitamos, desintegramos o que não queremos saber. Não os entendemos como modelos, rígidos e acabados, mas como horizontes, que se ampliam e se modificam a cada passo dado, ou teias de significados, sempre se re-tecendo e re-articulando. Azibeiro em diálogo com Morin, citado por Melo e Pocovi (2002, p. 29)



Na sala da S¹⁴ tem uma menina de 5 anos ela pra dormir se masturba, fica meia hora suando, suando, suando feito uma louca e todo mundo vendo aquela situação e por isso sim falta suporte, porque a professora não sabe lidar, a professora não sabe conversar com o pai, a professora não tem nem coragem de conversar com o pai em relação a esta questão da filha, ela não tem suporte, não tem nem o que falar. Daí fica todo mundo assistindo aquela criança se masturbando mais de meia hora, suando feito uma louca depois ela acaba. E hoje tudo é muito precoce, infelizmente a gente sabe que as crianças assistem em casa, e não sei mais aonde e as coisas se transformam numa bola que você não sabe como lidar, as coisas estão acontecendo muito rápido. A formação não está nem dando conta do que aconteceu no primeiro instante, quanto mais, (suspiros e silêncio)¹⁵.

Esta fala evidencia também a preocupação destas professoras com pais e mães dos/as alunos e alunos, mas por esta preocupação perpassam dois vieses bem distintos, ora centra-se no processo educacional destes/as alunos/as, ora centra-se no que pais e mães vão pensar, vão dizer ou como vão (re)agir, caso fiquem sabendo destas manifestações sexuais por parte de seus filhos ou filhas, como demonstra também PBr2, “(...), mas a minha preocupação é esta que o pai venha na escola e culpe o professor em sala de aula, porque sabes, sempre sobra pra alguém e é claro vai sobrar para quem está na sala de aula, porque até que se explique toda a questão, ai meu deus vai água”.

Mas há também uma preocupação profunda e uma vontade muito grande de poderem intervir pedagogicamente a partir destas manifestações, de poderem fazer intervenções que nas suas palavras “possam ser a coisa certa”. Por isso clamam por formação continuada, num projeto coletivo, onde possam ter acompanhamento do órgão competente de seus setores, onde pessoas comprometidas com a temática possam assessorá-las e que pais, mães e responsáveis participem deste projeto.

Eu acho que isso deveria ser amarrado assim, os professores terem uma formação, mas formação com pessoas realmente capacitadas e pra isso nós deveríamos também chamar os pais na escola para que também possam ter esse diálogo com esse profissional, questionar, perguntar, porque eles também devem ter muitas dúvidas. Essas coisas são sérias, mas na unidade parece que sério é só quando é preciso chamar o pediatra, porque a preocupação é só com o cuidar o alimentar, mas estas coisas são sérias, são questões sérias acontecendo, mas pra isso não se tem tempo, mas estamos só educando e alimentando. (PBr2)

Com isso pensam na possibilidade de qualificação da comunidade escolar de maneira geral, rompendo com práticas assistencialistas e não comprometidas com o processo educativo de quem está envolvido, conforme complementa PBr1,

Educar não. Só cuidar, porque o que acontece não dá para dizer que é educar, nós só cuidamos. Não temos suporte da direção e quando vai para secretaria também não. Isso também me preocupa bastante, perceber que a preocupação não é com a criança, o foco está no adulto, a criança está sendo esquecida. A preocupação é com o que o pai vai achar, o que a mãe vai dizer e a criança fica esquecida, fica de lado. Hoje em dia a preocupação não é mais com a criança. É com o pai e a secretaria, a criança fica de lado.

¹⁴ Sempre que pronunciado o nome de alguém ou de alguma instituição, ao transcrever opto por usar a letra inicial deste nome.

¹⁵PBr2 - Professora brasileira nº 2, sujeito da pesquisa.



E PBr2 continua dizendo que, tanto a escola como a secretaria de educação poderiam partir desta demanda para organizarem seus projetos pedagógicos, pois de acordo com esta professora, “(...) poderiam usar isso tudo para melhorar, olha bem! É bem claro o que estamos precisando”.

A meu ver, tais práticas acabaram justificando as muitas vezes em que mesmo nos colocando como educadores/as sexuais intencionais, num primeiro momento podemos ser mal interpretados/as, por isso, também mal recebidos/as, embora tenhamos a nosso favor documentos oficiais que podem nos auxiliar. No Brasil temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, com o documento Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais, e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, com os Temas Multidisciplinares, onde o primeiro tema versa sobre a Educação Sexual. Em Portugal, a Lei 120/99 e o Decreto-Lei n.º 259/2000 vieram conferir às escolas a obrigatoriedade de incluir no seu projeto educativo um componente de educação sexual, visando a promoção da saúde da comunidade educativa. Há uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde formalizada através de um protocolo, denominado “Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde”.

Bibliografia:

BAZARIAN, J. **Intuição Heurística: Uma Análise Científica da Intuição Criadora**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Edla et al (ORGs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1 - XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 5. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

JAPIASSÚ e MARCONDES, **Dicionário básico de Filosofia**. 3.ed revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MELO, Sônia M. M. de e POCIVI, Rosi M. de Souza. **Caderno Pedagógico: Educação e Sexualidade**. Florianópolis: UDESC, 2002.

NUNES, C. Filosofia, sexualidade e educação. As relações entre os pressupostos ético-sociais e históricos culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar. (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1996.



_____ e 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.

STRECK, Danilo et al. (Orgs) **DICIONÁRIO PAULO FREIRE**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008

VASCONCELOS, Naumi. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.