

DECURSOS EDUCATIVOS E CONHECIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA INTENCIONAL

Graziela Raupp Pereira*

Resumo

A escola, enquanto espaço de partilha de conhecimentos, culturas, valores, mudanças e desenvolvimento de competências, pode e deve ser um lugar para educação sexual emancipatória intencional. Conscientemente ou não, no seu movimento diário, a escola exerce influência sobre a sexualidade, seja através de atos de repressão dos atos considerados inadequados, seja através das mais variadas formas, como a omissão de informações e aplicação de seus princípios, valores, preconceitos, mitos e tabus. O presente artigo faz uma reflexão sobre a importância de uma educação sexual emancipatória intencional na formação dos professores, reconhecendo-a como componente fundamental do direito à educação e da reflexão sobre temas da sexualidade humana em meio educacional. Aliada a essas questões, emerge outra, que se refere à prática pedagógica dos professores em Educação Sexual para trabalhar com seus alunos. Todos esses questionamentos estão presentes no dia-a-dia da sala de aula onde os professores se confrontam com a realidade escolar. Neste contexto, um regime de aplicação na formação dos professores relativamente a uma educação sexual emancipatória intencional nas instituições de ensino superior constituirá mais um passo determinante para os jovens, como o direito à informação, a temática da sexualidade.

Palavras-Chave: Formação de professores. Formação inicial e contínua. Conhecimentos. Sexualidade. Educação sexual emancipatória intencional.

Introdução

A sociedade ainda busca esconder e até negar a sexualidade humana. Existem comportamentos esperados e cobrados dos alunos. Entretanto, com o passar dos anos, confirma-se que há um círculo vicioso de renovação de mitos e tabus no ambiente familiar, nas instituições de ensino ou em qualquer outro meio social.

Todos estes mitos e tabus, ainda presentes no nosso dia-a-dia, reforçam a necessidade de um trabalho de reflexão, sistemático e contínuo, sobre a prática pedagógica. Este é um dos principais elementos do processo de formação de professores. Fugir da temática da sexualidade humana será uma falta de compromisso com a própria educação.

Alarcão e Tavares afirmam que a prática pedagógica "é um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro / Portugal. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Aveiro, pela Universidade do Estado de Santa Catarina e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: graziela.pereira@ua.pt

prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua” (2007, p. 11).

A inclusão da Educação Sexual como um dos temas transversais remete à necessidade de formação específica para os professores:

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens: preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 303).

Em suma, proporcionar espaços de discussão e reflexão. Desconstruir mitos é somente um primeiro passo para os decursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. Aliada a essas questões, emerge outra que se refere à prática pedagógica dos professores em Educação Sexual para trabalhar com seus alunos. Todos esses questionamentos estão presentes no dia-a-dia da sala de aula onde os professores se confrontam com a realidade escolar. Neste contexto, um regime de aplicação na formação dos professores relativamente a uma educação sexual emancipatória intencional nas instituições de ensino superior constituirá mais um passo decisivo para os discentes como direito à informação à temática da sexualidade humana.

Decursos educativos

O processo educacional, no cenário de mudanças ocorridas no âmbito da formação de professores, cresceu de importância, tornando-se um elemento de preocupação e de novas exigências. A maneira que o processo educativo adota em cada momento histórico será sempre resultado provisório de relações conflituosas daquele momento. Nesta linha de pensamento, Pimenta (2005) afirma que as organizações escolares são produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados.

Diante dessa realidade, ganham igual importância as dinâmicas resultantes da prática do professor, seja em que disciplina for, tanto nas ciências humanas quanto em outras áreas mais técnicas, implicando entendimento e decisão de diversos problemas. Estes, certamente,

sempre exprimem respeito às circunstâncias da organização do sistema de ensino, às carências pessoais dos alunos, bem como a suas relações sociais e políticas. Fato que tem demandado, dos educadores perfeição no seu agir profissional e um vasto conhecimento, bem como uma reflexão aprofundada nas revisões políticas e práticas educativas de inúmeros países.

Andaló (1995) demonstra, em sua pesquisa, que as expectativas de professores e técnicos entram em divergência, pois os primeiros, com seus conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória de vida, tanto pessoal quanto profissional, acabam resistindo ao saber imposto “de fora”, que desconsidera esse saber-fazer cotidiano e que parte do pressuposto da incompetência dos professores. Segundo a autora, no processo de formação, se os professores fossem respeitados em seu saber-fazer, passariam, gradualmente, a interrogar o próprio conhecimento, conscientizando-se da necessidade de buscar alternativas de ação. Seria este o momento em que uma nova competência técnica surgiria.

Perrenoud (1999) acrescenta:

As condições e os contextos de ensino evoluem cada vez mais depressa, fazendo com que seja impossível viver com as aquisições de uma formação inicial que rapidamente se torna obsoleta e que seja mais realista imaginar que uma formação contínua bem pensada dará novas receitas quando as antigas não funcionam mais; o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho (p. 11).

Para Nóvoa (1995), nos últimos anos o centro das inquietações deslocou-se da formação inicial para a formação continuada. O mesmo autor diz ser fundamental que se aborde a formação continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

De acordo com o primeiro eixo, esse autor assegura que a formação se edifica através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e reforça a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceber uma atenção especial às vidas dos professores. A formação continuada deve, então, incentivar os professores a se apropriarem dos conhecimentos de que são detentores, no panorama de uma emancipação contextualizada e interativa, que lhes possibilitem reconstituir a sua ação profissional.

O terceiro eixo aponta para o fato de que não basta mudar o profissional. É preciso mudar os contextos onde eles intercedem. Segundo o mesmo autor, as instituições educacionais só mudarão com o empenho dos professores e estes só mudarão com uma reforma das instituições em que trabalham, articulando, assim, o desenvolvimento

profissional dos professores com as escolas e seus projetos.

Diversos autores partilham da mesma ideia, defendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexão crítica e sistemática sobre as práticas. Isto quer dizer que o modelo da formação continuada é a reflexão feita pelos professores sobre a sua prática cotidiana (MELO, 2004; FIGUEIRÓ, 2006; ALARCÃO e TAVARES, 2007; PEREIRA, 2009). Neste contexto, pode-se entender a formação continuada como um processo, que poderá possibilitar ao professor um considerar e reconsiderar a sua prática pedagógica e reorganizá-la com toda a organização institucional. Assim, a partilha de conhecimentos e a troca de experiências são fundamentais na formação do professor, visto que cada um deles é designado a realizar, conjuntamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995).

O papel do professor é muito mais complexo e não se reduz à simples transmissão do conhecimento já produzido. Durante toda a sua formação (inicial e continuada), ele necessita buscar subsídios para entender a construção do saber educacional, pois a escola, enquanto espaço de partilha de conhecimentos, culturas, valores, mudanças e desenvolvimento de competências, pode e deve ser um lugar para uma educação sexual emancipatória intencional.

O acelerado ritmo do desenvolvimento científico, que incita a busca por novos conhecimentos, exige dos professores um aprendizado constante. Portanto, é preciso que os professores tenham uma formação continuada para conseguir levar seus alunos a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento da sua própria sexualidade.

Morin (2002, p. 35), para quem “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade, ao mesmo tempo intelectual e vital”, acrescenta ainda que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento”. É imprescindível, no processo de conhecimento, conhecer informações, dados e pareceres provenientes desse saber, ou de ensino e aprendizagem. Trata-se de especificar os estudos que compreendem a grandeza dos enigmas da ciência que caracterizam e aproximam competências de responder às emaranhadas dinâmicas sociáveis. Um exemplo disto são as universidades e as outras instituições de ensino superior, às quais compete a responsabilidade de responder pela formação dos seus professores. Neste momento de mudanças aceleradas, esta responsabilidade pode ser vista como produtora de conseqüências no futuro, mas que pode ou deve ser encarada, pelo menos parcialmente, já na atualidade.

Além do mais, a universidade é indiretamente responsável pela qualidade do ensino básico, pois o corpo docente deste segmento é formado nas licenciaturas. A interação

universidade/escola sempre apresentou aspectos tanto profissionais quanto de participação técnica ou envolvimento quanto a cidadania. A escola, para além de preparar seus alunos para a cidadania, precisa compreender as diversas realidades dos seus alunos. Nesta perspectiva, a interação entre o ensino superior e o ensino básico/médio passou a constituir um importante tema de debate na análise da formação de professores para uma educação sexual emancipatória intencional, principalmente a partir do final da década de oitenta. A partir desse período, começaram a surgir os primeiros cursos de formação. Estes, porém, ainda são considerados deficientes porque, para além de serem fortuitos, estão, na maioria das vezes, aquém das necessidades dos professores.

Para uma formação continuada efetiva, o professor necessita questionar a sua prática pedagógica em busca da resolução das suas dificuldades. Quanto maior o seu questionamento, melhor será a sua formação.

Para que isso ocorra, o papel do professor tem que incluir determinadas posturas. Deve, ainda, ser um profissional que, além do conhecimento científico, desenvolva diversas competências sociais, políticas, sexuais, entre outras.

As considerações sobre a formação continuada do professor contribuem para o sentido de que a formação desse profissional se inicia antes mesmo da sua formação acadêmica e perdura por toda a sua atividade profissional.

Em um sentido mais amplo, a integração entre a formação continuada do professor e a sua formação inicial em sexualidade humana auxilia no entendimento de que os estudos sobre a formação de professores devem associar as práticas acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, no sentido de apanhar como vão sendo construídos valores e atitudes em relação à profissão e à educação sexual. Privilegia-se, hoje, a formação do professor reflexivo, daquele que pensa na ação, daquele cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

Busca-se entender como o professor constrói a sua identidade profissional, sua história acadêmica e sua história de vida, procurando entender como estas se interligam. Pensando tanto a formação como a prática pedagógica dos professores, não há dúvidas de que este é um tema inesgotável e que pouco resolve confiarmos que a maneira em si adquire sentido se os professores não possuem uma formação acadêmica de qualidade. Todavia, os problemas em geral não são resolvidos apenas individualmente, nem mesmo mediante receitas que parecem fáceis de serem aplicadas, principalmente hoje, diante da diferença cultural e das formas complexas em que as sociedades se encontram.

De acordo com Morin (2002), “os problemas fundamentais e os problemas globais

estão ausentes das ciências disciplinares”. O objetivo, então, é ultrapassar essa realidade, o que somente será possível quando se começar a pensar diferente, a partir de mutações de paradigmas e enfoques teóricos e práticos que norteiam a formação e a prática dos professores. Fica clara então a preocupação em aliar a visão, “teoria” e “prática” na discussão sobre formação de professores. A inadequada relação entre a “teoria” e “prática” é, ainda, um dos problemas que mais fortemente aparecem na discussão da formação de professores (CANDAU, 2005).

Grande parte dos artigos publicados na primeira metade dos anos 80 foi incutida pelas considerações erguidas por Vasquez:

A história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática (1977, p. 233).

De acordo com Candau (2005), existem diversas formas de conceber a relação entre teoria e prática. Para analisar formas de entender esta relação e suas implicações para a formação do educador, podemos agrupá-las em: visão dicotômica, fundamentada na separação entre a teoria e a prática; visão de unidade que aponta para a união entre elas. De acordo com as autoras, a prática deve ser uma aplicação da teoria, que, precisamente, não produz, não insere situações novas. A mudança vem sempre do polo da teoria. A mesma autora, fundamentada em Chauí (1988), afirma que essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo.

Por exemplo, no Brasil, após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação se apóiam, no mínimo, em duas grandes bases teóricas: a noção de professor reflexivo, difundida por Schön; e a noção de competências profissionais, de Perrenoud. Nos documentos anteriormente citados, enfatiza-se a impossibilidade de deixar ao futuro professor a função de inteirar e ultrapassar seu “saber fazer” para o “fazer”, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. Nesta perspectiva, os cursos de formação precisam antever situações em que os professores coloquem em uso os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e

oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

A universidade, por ser a principal instância formadora desses profissionais, inclusive de professores, passou a receber duras críticas pela sua insuficiência no cumprimento dessa função. Os formandos em formação inicial, ou seja, os futuros professores são como uma espécie de “híbridos” que, como alunos, acabam assumindo também o papel de docentes. É aqui que se manifesta a sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair, assim nos parece, sobre a prática pedagógica, embora pouco experimentada ainda. Propõe-se, assim, que os alunos em formação para professor sejam inseridos em situações de experiência direta quanto antes, encurtando o distanciamento entre a teoria e a prática.

É importante ressaltar que esta visão de estudo da formação de professores tem avultado a utilidade do estudo do pensamento reflexivo dos docentes como fator que influencia e determina a prática educativa. Verifica-se, com isso, que os professores possuem teorias práticas, implícitas de ação, sobre o que é o ensino.

Parafrazeando Dewey (1989), é necessário, portanto, um novo paradigma de escola que seja, em sinopse, aquela que se constitui para educar os alunos na autonomia e para a autonomia dentro das sociedades em que se inserem. O mesmo autor, nos anos 30, refere e defende que "o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar" (1989, p. 43). A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que Dewey define como:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (1989, p. 43).

Como se pode constatar, esta atitude impõe um olhar sob diversas perspectivas, a de dedicar cuidados às opções disponíveis, a de averiguar as possibilidades de erro, a de inquirir evidências conflituosas, a de refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.

Schön (1997) procura discutir essa relação entre a teoria e a prática na constituição dos cursos profissionais. A teoria do professor reflexivo, de acordo com Schön, é centrada na ideia de reflexão-na-ação. Para entender melhor a noção de professor reflexivo, devemos entender o conceito de três aspectos diferentes que integram esse pensamento prático: conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), que se revela no saber fazer do professor. São os conhecimentos que um professor adquire e/ou possui, através de reflexões sobre sua

experiência; reflexão-na-ação (*reflection-in-action*), que é pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (*reflection on reflection-in-action*), que é uma análise realizada pelo professor, a *posteriori*, sobre sua ação. Assim, ele poderá estudar sua prática visando à sua compreensão e possível reconstrução. Acrescentamos a importância de os professores adotarem atitudes e capacidade reflexiva, para se tornarem aptos a realizar transformações sistemáticas e contínuas e descobrir o prazer pela modernização constante.

A presente proposta de formação salienta a reflexão do profissional na ação, para que se torne um pesquisador no contexto prático. Dessa forma, o profissional não afasta o pensar do fazer, organizando uma decisão que futuramente precisará transformar em ação.

A reflexão é, atualmente, dos conceitos mais usados por investigadores e formadores na área da educação para se referirem às novas tendências em formação de professores.

Em suma, torna-se indubitável, nos dias atuais, que a formação inicial e continuada de professores se organize sobre práticas reflexivas, buscando as inquietações nos âmbitos onde decorrem as situações educativas e/ou as inquietações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para entender a realidade vivida e o progresso da consciência crítica dos seres humanos.

Ser um professor reflexivo é aprender, praticar suas práticas e refletir sobre elas. O que assim fizer, será um professor cujas competências se vão desenvolvendo. No entanto, a realidade mostra que isto nem sempre é assim, não se devendo menosprezar a questão das competências.

É evidente, hoje, no cotidiano escolar, a falta de uma formação crítica e independente. Essas qualificações exigem tanto do professor quanto do aluno em formação para professor comprometimentos diante do conhecimento. Roldão afirma que “a sociedade do conhecimento de que tanto se fala hoje está a fazer emergir a necessidade de desenvolver novas competências” (2000, p. 27).

Na década de 1990, foi inserido nos sistemas educacionais de vários países um novo conceito, o de competências, que vai acarretar o estabelecimento de novas práticas pedagógicas (BARREIRA e MOREIRA, 2004).

Na atual legislação brasileira, a noção de competências profissionais é outra concepção presente. Para Perrenoud, o conceito de competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (1999, p. 15). Segundo este autor, esse conceito pode ser aplicado a alunos, professores, formadores de professores e outros profissionais; todavia, não é certo falar-se de um professor competente ou

incompetente, mas de um perfil de competências que se diversifica de profissional para profissional.

Nesta perspectiva, a abordagem por competência suscita mudanças internas nas instituições educacionais. Por isso, aceitar uma abordagem por competência é questionar as práticas pedagógicas atuais, como as segmentações disciplinares, a divisão do currículo, o peso da avaliação e da seleção e as imposições da organização escolar, que têm levado a uma didática que, em grande parte, não contribui para o desenvolvimento de competências nos e com os alunos.

A pedagogia por competência apresenta variadas propostas de rompimento para reformar a lógica educativa, como: desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real; fragmentação dos conteúdos em disciplinas em séries e em períodos letivos predeterminados; horários semanais fixos; protagonismo apenas do professor nas atividades educativas; avaliação exclusivamente final, centrada apenas nos conteúdos assimilados e voltada estritamente para selecionar os alunos aptos a serem certificados.

O profissional, por tudo isso, necessita dispor de meios que o levem a solucionar problemas e situações que vão além da lembrança oportuna das teorias estudadas. Assim, a noção de competência deve passar pelo sentido da necessidade de se desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte dos indivíduos, seja tácito ou científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência.

Para Hernández (1998), as temáticas da vida apresentam-se todas integradas, mas são divididas em disciplinas curriculares nas instituições de ensino. Embora esta divisão facilite a aprendizagem desses conhecimentos, tem, por outro lado, destituído muitas vezes esses conhecimentos de seu significado, só perceptível no interior do todo onde eles ocorrem.

A sociedade atual passa por profundas modificações que precisam ser entendidas e incorporadas. Neste contexto, serão necessárias práticas pedagógicas que estimulem e instiguem os futuros docentes a pensar sobre sua inserção na área educacional, de forma que possam atuar com competência e profissionalismo. É importante um aprofundamento das temáticas abordadas na escola, permitindo acompanhar essas transformações, bem como sua contribuição consciente e positiva.

Os professores, hoje, segundo Perrenoud (1999), devem adaptar-se às mudanças para desenvolver capacidades como: adaptar metodologias; compreender a heterogeneidade; exercer uma pedagogia diferenciada; atuar também como educador; acompanhar a constante evolução social e, por fim, fornecer ao aluno a capacidade de este aprender a aprender.

Diante do reconhecimento do importante papel que o professor deve desempenhar, sublinhamos a ideia de que a globalização nos remete à visão do conhecimento global, não segmentado, e que sua fragmentação em disciplinas faz parte apenas do momento de sua produção. Percebe-se, assim, que os modernos desafios colocam aos educadores e futuros professores a necessidade de se romper com os limites da formação fragmentada e de reconstruir as relações da área específica do conhecimento com outras áreas correspondentes do saber.

No sentido comum da expressão, os conhecimentos são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao longo de nossa experiência e de nossa formação. Pode-se dizer que quase toda a ação mobiliza conhecimentos. Segundo esta perspectiva, podemos destacar a importância das inteirações entre todo o processo educacional, ou seja, diretores, professores, alunos, conteúdos, contextos, métodos, entre outros que divulgam, verdadeiramente, as finalidades educativas, visando ao desenvolvimento de competências na formação de professores. Isto impõe uma estruturação curricular que leve em consideração a multiplicidade dos processos educativos, bem como os interesses e preferências de formação de cada aluno.

Além da inclusão de novas disciplinas no currículo (educação sexual, por exemplo), a própria estrutura curricular precisa de ser frequentemente revisitada. Considerando as metodologias que podem ser aplicadas numa pedagogia por competência durante a escolaridade geral, necessitamos de uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar aula, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. A seleção de uma estratégia para o desenvolvimento de uma dada competência deve incluir um conjunto de objetivos de aprendizagem a ela associado. Assim, com vista ao desenvolvimento integral do formando, é preciso um currículo por competência, ou seja, um novo paradigma de ensino que aposta em metodologias ativas para desenvolver no aluno, em particular, a competência de “aprender a aprender”.

Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação conectiva e permanente, se realmente queremos formar cidadãos críticos, criativos e autônomos. Portanto, o professor deverá ser um questionador da sua própria prática e procurar experiências didáticas passíveis de serem bem-sucedidas e metodologias dinâmicas de ensino, visando ao desenvolvimento de seus alunos em cada etapa do processo educativo, de forma que todos eles compreendam amplamente seu valor e se entendam como seres sexuados. Pode-se dizer que, através de uma prática reflexiva, se poderão desenvolver competências profissionais.

Neste recorte sobre a formação profissional, nomeadamente nas atuações relativas ao professor, como a formação reflexiva e a formação por competência em contexto educacional, buscamos recolher subsídios para que a sexualidade que se inscreve nas práticas educativas seja reconhecida em toda sua complexidade, superadora de uma compreensão biológico-reprodutiva dominante e identificada como uma construção social. Por acreditar que toda mudança a se desenvolver nas escolas passa pela ação dos professores, tomamos por eixo a sua formação inicial e continuada. Pretende-se, ao provocar reflexões sobre a sexualidade escondida nos currículos escolares, trazer à tona a própria sexualidade silenciada em cada um dos envolvidos, estimulando-os a pensar criticamente sobre ela e sobre sua prática educativa, que se movimenta em meio a questões e fatos contemporâneos que vêm se tornando preocupação constante das famílias e do Estado.

Pereira et al. (2009) revelam que os professores atribuem grande relevo ao fato de não terem, com relação à educação sexual emancipatória intencional, uma formação de qualidade para a apreensão dos conhecimentos. Assim, consideram adquirir uma maior prática condizente com a necessidade atual. Este fato se deve à insuficiência de informações e à falta de confiança por parte dos professores e alunos em formação para professor, particularmente sobre a própria sexualidade.

A pouca preparação dos professores para trabalharem as questões da sexualidade - consigo mesmos e com os alunos no seu cotidiano e na sua contextualidade - caracteriza, realmente, o obstáculo das oportunidades de avanço para a educação e a melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, prejudicando, assim, o exercício da cidadania.

Autores como Melo (2004), Nunes (2005), Figueiró (2006) e Pereira (2009) associam a educação sexual emancipatória intencional à discussão e aos questionamentos constantes das concepções relativas à temática sexual.

Andaló (1995) fala numa reflexão que amplie as possibilidades de escolha consciente e afirma que não se trata de ensinar sexualidade, mas preparar as condições de desenvolvê-la em seu contexto pessoal e numa perspectiva crítica. Nunes (2005) partilha dessa ótica quando escreve que a sexualidade humana é uma esfera que abarca a intencionalidade e é a expressão da existência e da criatividade.

Assim, o professor pode apreender toda a complexidade compreendida na temática sexualidade, desde que haja um processo de modificação pessoal, a partir do reconhecimento de si mesmo como indivíduo social e sexuado e do reconhecimento de que, no seu trajeto de vida pessoal, está incluída a história da sexualidade humana.

Cabe ressaltar que o reconhecimento de parte dos professores da necessidade de abordarem a sexualidade é um bom começo. Sabe-se, porém, que é preciso uma mudança de comportamento e atitudes por parte de todo o sistema educacional e que esta demandará tempo, devido às posturas e às condutas adotadas histórica e culturalmente em nossa sociedade.

E ainda, o sentido para o modelo reflexivo de formação proposto por vários autores – contínuo, longo e sistemático –, exige que se enalteçam as experiências, as histórias de vida, os saberes construídos pelos professores, e se estimulem as práticas pedagógicas, o exercício de reflexão em grupo e o desenvolvimento de competências para abordar esta temática.

A educação, por ser um direito humano básico, é considerada elemento essencial para realizar as mudanças políticas, sociais e econômicas. A educação sexual intencional numa perspectiva emancipatória não foge dessa realidade. Os professores, embora tolhidos pelos limites e possibilidades da estrutura do sistema educacional, não devem ficar indiferentes a ela.

É certo que a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados na ação prática do professor. Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas, uma vez que seus efeitos se fazem alardear no cotidiano escolar. Assim, para uma educação sexual emancipatória intencional é essencial que os indivíduos participem eficazmente, tomem decisões e tenham direito à voz, o que exige uma educação democrática e acesso à informação.

Já existe uma quantidade considerável de trabalhos sobre o papel dos professores relativamente à educação sexual emancipatória intencional na escola; porém, observa-se que são escassas as escolas que abarcam explicitamente esta temática nas suas práticas pedagógicas. Quando o fazem, restringem-se a ações informativas, como se fossem suficientes para elucidar as interrogações confrontadas com a sexualidade humana e suas variadas expressões.

Com o surgimento do HIV/AIDS e seu alastramento por todo o mundo, as preocupações acabaram por se intensificar, exigindo do poder público medidas imediatas de implantação, manutenção e/ou alargamento de programas educativos de prevenção contra a AIDS nas redes públicas e privadas de ensino em todos os níveis. Neste movimento, a proposta de inclusão da educação sexual emancipatória intencional retorna com grande intensidade, fomentando a necessidade de profissionais qualificados para abordarem esta temática nas escolas.

É preciso refletir sobre as rupturas que ocorrem no currículo educacional nas diferentes disciplinas, mas, em especial neste momento, na educação sexual emancipatória intencional, com vista à promoção de uma prática pedagógica que elimine com o isolamento da atuação docente, restrita às atividades formais. O professor necessita de preparação para lidar com questões imprevistas de sala aula e, logo, não-planejáveis sobre a temática da sexualidade humana.

Algumas reflexões finais ou iniciais?

Considerando que a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que se constroem e aprendem como parte integrante do desenvolvimento da personalidade e por estar ela em constante mutação, relatamos algumas reflexões finais, mas com a certeza de que é apenas o começo de uma longa caminhada. A escola, sendo o lugar principal para se atuar saberes, competências e mudanças de comportamentos, representa um contexto favorável e apropriado para o progresso de atividades educativas, trabalhando nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Desta forma, mais do que nunca, há de se investir nas questões da sexualidade, desmistificando preconceitos, mitos e tabus que inerferem na educação das pessoas. Isto demanda, portanto, estratégias pedagógicas apropriadas, visando à formação do professor.

Não é de hoje que a preocupação com a formação deles vem sendo abordada; porém, sabe-se que não é fácil estabelecer um acordo teórico quanto ao que seja uma educação sexual emancipatória intencional.

A escola precisa contribuir, no sentido de reverter este quadro, de tornar a questão da sexualidade em algo discutido, conversado naturalmente, para que o ser humano possa relacionar-se melhor com ele próprio e com os outros. No entanto, sabe-se também que são poucos os espaços acadêmicos destinados aos professores em educação sexual. Estudos sobre educação sexual nas escolas confirmam serem poucas as instituições educacionais que oferecem conhecimentos nessa área e apontam o despreparo ou a dificuldade dos docentes para exercer essa tarefa (MELO, 2004; NUNES, 2005; FIGUEIRÓ, 2006; PEREIRA, 2009). Sendo este um assunto de caráter íntimo, minado por mitos, tabus, valores e preconceitos, os educadores vêm-se limitados por sua própria perspectiva pessoal.

Neste sentido, é primordial formar educadores sexuais, tendo em conta que o conhecimento acerca da sexualidade se adquire pela apropriação da prática histórico-cultural

e, como tal, esse saber faz parte das relações de poder e das relações de gênero de cada momento histórico.

É ainda de salientar a importância e a necessidade da instituição de uma disciplina, nos cursos de graduação nas instituições de ensino superior, ou de cursos de extensão e pesquisa, que trabalhem especificamente o tema Educação Sexual Emancipatória Intencional, visando a formar professores capacitados para essa abordagem. Assim, acreditamos que um grande passo será dado para contribuir para a superação desta lacuna na formação formal.

EDUCATIONAL PATHS AND KNOWLEDGE FOR AN INTENTIONAL EMANCIPATORY SEXUAL EDUCATION

Abstract

The school, as a space for sharing knowledge, cultures, values, changes and the development of skills, can and should be a place for intentional emancipatory sexual education. Consciously or not, in its daily routines, the influence of school on sexuality can be seen through acts of repression of acts considered inappropriate, or through various other forms, such as the non-divulgence of information and the application of its principles, values, prejudices, myths and taboos. This article reflects on the importance of intentional emancipatory sexual education in teacher training, and its recognition as a key component of the right to education and reflection on issues of human sexuality in the educational environment. Allied to these other issues emerges another one that concerns the teachers' pedagogical practice in Sexual Education and the work with their students. All these questions are present in the day-to-day of a classroom where teachers are faced with school reality. In this context, an enforcement regime in teacher training for intentional emancipatory sexual education in institutions of higher education will be another crucial step for young people as a right to information on the issue of sexuality.

Keywords: Teachers' Training. Initial and Lifelong Training. Knowledge. Sexuality. Intentional Emancipatory Sexual Education.

Referências

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed.. Coimbra: Editora Almedina, 2007, 166.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora**: Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995, 204.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes. **Pedagogia das Competências**: da teoria à prática. Porto: Editora Asa, 2004, 144.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, 208.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual:** essa nossa (des)conhecida. 11. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, 231.

DEWEY, John. *Cômo Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo – Uma reexposição.* 3. Ed. . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 212.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras. Londrina, PR: Eduel, 2006, 328.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Disponível em: Revista Educação e Pesquisa [online].* v. 31, n.3, 2005. pp. 521-539, Acesso em: 15 abr. 2010.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MELO, Sonia Maria Martins. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004, 294.

MORIN, Edgar. **Educação e complexividade:** os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2002, 102.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2005, 141.

PEREIRA, Graziela Raupp et al. Gender, Sexuality and Culturality on Teachers' Training and Practices in Portugal and Brazil, In: MUÑHOZ, Mario et al. (Ed./Org.). **Teaching and Learning.** 2009. Aveiro: IASK, 2009. p. 534-538.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens –** entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999, 183.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e gestão das aprendizagens.** As palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. p. 28.

BRASIL. Secretaria de Estado e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** temas multidisciplinares. Florianópolis: Cogen, 1998.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

VÁRQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Praxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977, 454.