

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VERA MÁRCIA MARQUES SANTOS**



**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO  
SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS NO BRASIL E EM  
PORTUGAL.**

**São Leopoldo, RS, Brasil.  
Abril de 2011**

**VERA MÁRCIA MARQUES SANTOS**

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO  
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências  
Humanas da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos - UNISINOS.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster**

**São Leopoldo, RS, Brasil.  
Abril de 2011**

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

**Ficha catalográfica**

S 237p Santos, Vera Márcia Marques  
**Pontes que se estabelecem em educação sexual: um  
diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas  
pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal / Vera  
Márcia Marques Santos – 2011.**

218 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos,  
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Em  
Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

Orientadora: Mari Margarete dos Santos Forster  
Bibliografia: f.188-195

1.Professores – formação – 2. Educação sexual – 3.  
Sexualidade e educação – I. Forster, Mari Margarete dos Santos –  
II. Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Centro de Ciências  
Humanas. Doutorado em Educação – III. Título

CDD: 372.372

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Iraci Borszcz - CRB/14-372 - UDESC/Biblioteca Central

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**VERA MÁRCIA MARQUES SANTOS**

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edla Eggert (UNISINOS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mary Neide Damico Figueiró (UEL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas (UL)

**São Leopoldo, RS, Brasil.  
Abril de 2011**

## AGRADECIMENTOS

### *Gracias a la vida*

(Violeta Parra, 1964-1965)

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me dio dos luceros que, cuando los abro,  
perfecto distingo lo negro del blanco,  
y en el alto cielo su fondo estrellado  
y en las multitudes el hombre que yo amo.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me ha dado el oído que, en todo su ancho,  
graba noche y día grillos y canarios;  
martillos, turbinas, ladridos, chubascos,  
y la voz tan tierna de mi bien amado.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me ha dado el sonido y el abecedario,  
con él las palabras que pienso y declaro:  
madre, amigo, hermano, y luz alumbrando  
la ruta del alma del que estoy amando.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;  
con ellos anduve ciudades y charcos,  
playas y desiertos, montañas y llanos,  
y la casa tuya, tu calle y tu patio.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me dio el corazón que agita su marco  
cuando miro el fruto del cerebro humano;  
cuando miro el bueno tan lejos del malo,  
cuando miro el fondo de tus ojos claros.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.  
Así yo distingo dicha de quebranto,  
los dos materiales que forman mi canto,  
y el canto de ustedes que es el mismo canto  
y el canto de todos, que es mi propio canto.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

Este é mais um momento de uma vida que “*me há dado tanto*”. Uma “grande família” que ultrapassa as fronteiriças pontes da consanguinidade e se sustenta na parceria, na cumplicidade, no afeto, na subjetividade, na emoção e

também na razão. Pensar cada pessoa nesta etapa da vida é fazer uma profunda retomada de todos os momentos: alguns leves e doces como o mais saboroso gosto que lembra a infância; outros pesados e quase inatingíveis, mas que nem por isso deixaram de ser importantes, ou de estabelecer pontes para as muitas travessias que a vida vai oferecendo. Então este momento é também de muitos agradecimentos...

Ao meu pai, alicerce inicial, ao agradecer tão forte presença percebo que...

*Sua vida cheia de histórias e essas rugas marcadas pelo tempo, [são]  
Lembranças de antigas vitórias ou lágrimas choradas, ao vento...  
Sua voz macia me acalma e me diz muito mais do que eu digo ...  
Seu passado vive presente nas experiências  
Contidas nesse coração, consciente da beleza das coisas da vida.  
Seu sorriso franco me anima, seu conselho certo me ensina<sup>1</sup>*

Obrigada, “meu querido, meu velho, meu amigo”!

À Memória à minha mãe, “mulher forte” com quem aprendi que...

*A vida tem duas faces:  
Positiva e negativa  
O passado foi duro  
mas deixou o seu legado  
Saber viver é a grande sabedoria  
Que eu possa dignificar  
Minha condição de mulher,  
[não] Aceitar suas limitações  
E me fazer pedra de segurança  
dos valores que vão desmoronando.  
Nasci em tempos rudes  
Aceitei contradições  
lutas e pedras  
como lições de vida  
e delas me sirvo  
Aprendi a viver<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup>Trecho da música: *Meu Querido, Meu Velho, Meu Amigo*. Composição: Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

<sup>2</sup>Assim eu vejo a vida, poesia de Cora Coralina, grifos meus.

Ào Alfredo, pilar de apoio incondicional, a quem a vida me oportunizou encontrar e compartilhar já há mais de duas décadas: conquistas, emoções, cumplicidade de sabores e dissabores, que só é possível quando há maturidade, dignidade, respeito e admiração – princípios que nos ensinaram a viver, com a certeza de que não há sentido na vida [...] *se não tocamos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: Colo que acolhe,*

*Braço que envolve, Palavra que conforta, Silêncio que respeita, Alegria que contagia, Lágrima que corre, Olhar que acarícia, Desejo que sacia, Amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo, É o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela Não seja nem curta, Nem longa demais, Mas que seja intensa, Verdadeira, pura... Enquanto durar<sup>3</sup>.*

À Layra, filha amada – “a nossa enviada dos céus”, luz do sol nascente e paz do poente, por entre as muitas pontes que tenho atravessado;

Às amigas, aos amigos (que felizmente são tantos/as) em especial: Cida, Cláudia, Marli, Priscila – *espaço inicial da busca autônoma do conhecimento de significado em nossas vidas - pilares de pontes acadêmicas que se iniciam;*

Sônia, Dhilma, Patrícia, Rosa Cris – *na vida acadêmica, no dia-a-dia, a cada momento, em diferentes momentos, em todos os momentos pilares que sustentam, que protegem, que cuidam;*

Márcia, Lucineide, Cristóvam, Lurdes, Paulo, Edna, Elizete, Renilda, Loi, Saio, Hedi, Irmã Inês – *pilares que acolhem, aconchegam, acarínham;*

Renildo, Deisi, Arlete, Jaime, M<sup>a</sup> Odinacir, Lurdinha, Marli(s), Jacques, M<sup>a</sup> Sonia, Laine, Sandra, Léia, Vanessa e Lene – *pela torcida - pilares de incentivo;*

À Mari, a “Mestre” que os percursos da vida me proporcionaram conhecer e nela a orientadora “amorosa, cuidadosa”, cujo respeito, carinho e

---

<sup>3</sup> Saber Viver, Cora Coralina.

sabedoria se fizeram sólidos pilares na concretização deste momento. Pilares que são certamente referências para um tipo de “*sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, e o máximo de sabor*”<sup>4</sup>;

Às professoras, pessoas maravilhosas que o PPGE da UNISINOS me proporcionou conhecer e conviver: Mari, Cléo, Rute, Mabel, Beatriz e Edla – *obrigada por suas presenças sempre forte, amorosas e competentes...*

Às Dr<sup>as</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes; Edla Eggert; Mary Neide Damico Figueiró e Sonia Maria Martins de Melo *pelas importantes contribuições no momento da qualificação*;

À Loinir e Saionara secretárias do PPGE, *pela presença sempre competente, amiga e amorosa* – meu agradecimento eterno;

À Isabel, Filomena e Fernando, *pilares de carinho, de apoio, de parceria pr’além mar*;

Às irmãs, irmão, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, “*portos seguros*” onde encontro amor, cumplicidade, respeito, admiração, apoio e incentivo sempre...

*Atravessar estas pontes  
só foi possível com a ajuda sempre amorosamente presente  
de cada uma, cada um de vocês.  
Por isso, minha eterna gratidão!*

Às professoras e o professor que compartilharam comigo esta “aventura” de busca, de aprendizagens, da (re)elaboração de nossos conhecimentos sobre educação sexual e nossas práticas pedagógicas, onde juntos(as) pudemos perceber *que a verdade sexual é a minha verdade, mais a verdade do(a) outro(a)*.

*Nem toda verdade é boa de se admitir. Muitas vezes nossa verdade mostra nossos defeitos, mas também o caminho para superá-los*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Barthes, 1988.

<sup>5</sup> Naomi de Vasconcelos, 1985.



À Cris pela leitura profissional e entusiasmada, que me deixou ainda mais certa do caminho trilhado. Obrigada amiga!

Ao povo brasileiro, que sob a gerência da CAPES me proporcionou o intercâmbio: *Doutorado Sanduíche*, com bolsa na Universidade de Lisboa em Portugal.

Todos estes pilares me remetem ao fato de que...

*Cada um que passa em nossa vida,  
passa sozinho, pois cada pessoa é única  
e nenhuma substituí outra.  
Cada um que passa em nossa vida,  
passa sozinho, mas não vai só  
nem nos deixa sós.  
Leva um pouco de nós mesmos,  
deixa um pouco de si mesmo.  
Há os que levam muito,  
mas há os que não levam nada.  
Essa é a maior responsabilidade de nossa vida,  
e a prova de que duas almas  
não se encontram ao acaso<sup>6</sup>.*

---

<sup>6</sup> Acaso, Antoine de Saint-Exupéry

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação.
- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- ACT** – Admitido em Caráter Temporário.
- AIDS** – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- CAOJ** – Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens.
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEAD** – Centro de Educação a Distância.
- CFR** – Casas Familiares Rurais.
- CGT** – Comando Geral dos Trabalhadores.
- CISES** – Congresso Internacional em Sexualidade e Educação Sexual.
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CRB** – Conselho Regional de Biblioteconomia.
- DSTS** – Doenças Sexualmente Transmissíveis.
- EaD** – Educação a Distância.
- EDIPUCRS** – Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- EDUSEX** – Educação e Sexualidade.
- ESEC** – Escola Superior de Educação de Coimbra.
- FAED** – Faculdade de Educação.
- FCT** – Fundação para Ciência e Tecnologia.
- FPCCSIDA** – Fundação Portuguesa Comunidade Contra a Sida.
- FURB** – Universidade Regional de Blumenau.
- GD** – Grupo Dialogal.
- GEISEXT** – Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade.
- HIV** – Vírus da Imunodeficiência Humana.
- IES** – Introdução a Educação Sexual.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação.
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura.
- MST** – Movimento Sem Terra.
- NES** – Núcleo de Estudos da Sexualidade.

**OE** – Orientação Educacional.

**OEs** – Orientadores Educacionais.

**OMEF** – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar.

**ONG** – Organização Não Governamental.

**OSPB** – Organização Social e Política Brasileira.

**PDEE** – Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**POA** – Porto Alegre

**PPG** – Programa de Pós Graduação.

**PPE** – Programa de Pós Graduação em Educação.

**PT** – Partido dos Trabalhadores.

**PUCAMP** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**SBRASH** – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana.

**SC** – Santa Catarina.

**SIDA** – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

**SE** – Supervisão Educacional.

**SEE** – Secretaria de Educação do Estado.

**SED** – Secretaria de Educação.

**SME** – Secretaria Municipal de Educação.

**TIC** – Tecnologia, informação e conhecimento.

**TFP** – Tradição, Família e Propriedade.

**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina.

**UEL** – Universidade Estadual de Londrina.

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.

**UL** – Universidade de Lisboa.

**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista.

**UNICAMP** – Universidade de Campinas.

**UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

**UNISUL** – Universidade do Sul de Santa Catarina.

**UNIVALI** – Universidade do Vale do Itajaí.

**UNOESC** – Universidade do Oeste de Santa Catarina.

**USAID** – United States Agency for International Development.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01:** Síntese dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa – página 87.

**QUADRO 02:** Um panorama quantitativo da formação de professores(as) no Brasil, envolvendo a sexualidade e a Educação sexual – página 108-109.

**QUADRO 03:** Dissertações que tratam da temática Educação sexual nas IES no Estado de Santa Catarina – página 110-113.

**QUADRO 04:** Dissertações que tratam da temática Educação sexual no Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Portugal – página 113-114.

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

**RESUMO**

O objeto de estudo desta investigação foi a formação continuada de professoras educadoras sexuais e teve como objetivos: compreender o percurso formativo de professoras brasileiras e portuguesas no envolvimento com as temáticas sexualidade e educação sexual; analisar as concepções e os saberes docentes destas professoras acerca das manifestações sexuais ou da sexualidade que acontecem nos segmentos educacionais em que atuam; compreender como as professoras têm feito suas intervenções pedagógicas frente as manifestações da sexualidade de crianças, adolescentes e adultos. Para tal, a pesquisa ancorou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e foi realizada com quatorze professoras. Sendo nove em processo de formação continuada e mais cinco formadoras. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: Grupo Dialogal e questionário com as professoras em processo de formação continuada, e entrevistas semi-estruturadas com as professoras formadoras, cujos textos serviram de apoio teórico para as reflexões suscitadas. Partiu-se da tese de que *os saberes que tem referenciado as práticas pedagógicas de professores e professoras tem sido a sua própria sensibilidade e intuição para situações que envolvem a sexualidade e muito pouco tem vindo das instituições formadoras, embora a formação continuada apresente-se como uma potente alternativa possibilitadora da qualificação da prática docente.* Entre as principais referências teóricas encontram-se Nóvoa (1995; 2000; 2002; 2005), Freire (1974, 1978, 1980, 1982, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2006, 2006b, 2009), Pimenta (1999; 2002), Tardif (2007), Garcia (2000), Figueiró (1996; 2006; 2007; 2009; 2009b), Streck; Redin e Zitkoski (2008), Arroyo (2002; 2004; 2008), Melo e Pocovi (2002), Nunes (1996, 1997, 2006) e Ribeiro (1990; 2004). A análise dos dados deu-se a partir da análise de conteúdo, apoiada em Laurence Bardin (2000), onde contemplou-se as dimensões que circundaram as falas das participantes na pesquisa. Concluiu-se: que a formação docente não pode ser pensada como uma tarefa isolada, desvinculada da realidade em que atuam estas professoras; que os cursos de formação precisam ser mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento - a formação de professores(as) é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, e ainda, que a aprendizagem profissional da docência está relacionada com as vivências e as experiências que perpassam os movimentos de vida que constituem as professoras como sujeitos, considerando a história de cada uma.

**Palavras-chave:** Formação de Professoras. Sexualidade e Educação Sexual. Saberes e Práticas Pedagógicas. Formação Continuada. Educação Sexual Emancipatória.

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

**RESUMEN**

El objeto de la investigación fue estudiar la formación continua de los profesores y educadores sexuales tuvo como objetivo comprender el camino de formación de profesores brasileños y portugueses en la relación con la sexualidad y temas de educación sexual, concepciones y conocimiento de los maestros sobre las manifestaciones de estos profesores el sexo o la sexualidad que se producen en los segmentos educativos en los que trabajan, entender cómo los profesores han hecho sus intervenciones pedagógicas en las manifestaciones de la sexualidad en los niños, adolescentes y adultos. Con este fin, la investigación de campo se encontraba anclado en los supuestos de la investigación cualitativa se llevó a cabo de catorce profesores. Nueve en el proceso de educación continua y los formadores de cinco años, Brasil y Portugal. Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos: Grupo de Dialogic y un cuestionario a los profesores en el proceso de educación permanente, y entrevistas semi-estructuradas con el profesor, cuyos escritos forman la base teórica de las ideas planteadas. Partimos de la idea de que el conocimiento de que ha hecho referencia a las prácticas pedagógicas de los maestros y profesores han sido su propia intuición y la sensibilidad de los problemas que afectan la sexualidad, y muy poco ha venido de las instituciones de formación, mientras que la formación continua se presenta como habilitador poderoso de una calificación alternativa de la práctica docente. Entre las principales referencias teóricas de apoyo son Nóvoa (1995; 2000; 2002; 2005), Freire (1974, 1978, 1980, 1982, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2006, 2006b, 2009), Pimenta (1999; 2002), Tardif (2007), Garcia (2000), Figueiró (1996; 2006; 2007; 2009; 2009b), Streck; Redin e Zitzoski (2008), Arroyo (2002; 2004; 2008), Melo e Pocovi (2002), Nunes (1996, 1997, 2006) e Ribeiro (1990; 2004). La análisis de los datos ocurrieron a partir del análisis de contenido, con el apoyo de Laurence Bardin (2000), donde logróse las dimensiones que circunnavegaron las charlas de las participantes en la investigación. Se concluye: que la formación docente no puede ser considerada como una tarea aislada, desconectada de la realidad en la que trabajan estos profesores, los cursos de formación tienen que ser mucho más que el lugar de compra y los conocimientos técnicos - la formación del profesorado es el momento clave de la socialización y el establecimiento de profesionales, además, que el aprendizaje profesional de la enseñanza tiene que ver con las experiencias y las experiencias que pasan por los movimientos de la vida que constituyen los docentes como sujetos, teniendo en cuenta la historia de cada una.

Palabras clave: Formación de Profesores. Sexualidad y Educación Sexual. Conocimientos y prácticas pedagógicas. Educación Continua. Educación sexual y emancipación.

**PONTES QUE SE ESTABELECEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIÁLOGO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS NO BRASIL E EM PORTUGAL.**

**ABSTRACT**

The purpose of this investigation was to study the continuous training of sexual educator teachers aimed to understand the formative path of Brazilian and Portuguese teachers in engaging with the themes sexuality and sex education; to analyse the conceptions and teacher knowledge about the sexual manifestations or sexuality that occur in the educational field in which they work; to understand how teachers have made their pedagogical interventions towards the manifestations of sexuality in children, adolescents and adults. To this end, the field research was based on the assumptions of qualitative research was conducted with fourteen teachers. Nine in the process of continuing education and five trainers, from Brazil and Portugal. Three instruments were used for data collection: Dialogical Group and questionnaire for the teachers in the process of continuing education, and semi-structured interviews with the trainer teachers, whose writings formed the theoretical support for the raising ideas. We started from the proposition that the knowledge that has referenced the pedagogical practices of teachers and professors have been their own intuition and sensitivity to situations involving sexuality, and very little has come from training institutions, although continuing education is a powerful alternative to enable qualification for the teaching practice. Among the main theoretical references supporting this research we have: Nóvoa (1995; 2000; 2002; 2005), Freire (1974, 1978, 1980, 1982, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2006, 2006b, 2009), Pimenta (1999; 2002), Tardif (2007), Garcia (2000), Figueiró (1996; 2006; 2007; 2009; 2009b), Streck; Redin e Zitkoski (2008), Arroyo (2002; 2004; 2008), Melo e Pocovi (2002), Nunes (1996, 1997, 2006) e Ribeiro (1990; 2004). Data analysis was based on the content analysis, supported by Laurence Bardin (2000), where the dimensions that appeared in the research participants speech were contemplated. It is concluded that teacher training can not be considered as an isolated task, disconnected from the reality in which these teachers work, the training courses need to be more than the place for the acquisition of techniques and knowledge - the teacher training is the key moment of socialization and professional setting, and further, that the professional learning of teaching is related to the experiences that go through the motions of life that constitute teachers as subjects, considering the history of each one.

**Keywords:** Teachers Training. Sexuality and Sex Education. Knowledge and Pedagogical Practices. Continuing Education. Emancipation Sex Education.

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	12
NO CAMINHO HÁ SEMPRE UMA PONTE.....	18
CAPÍTULO 1 - ANTES DA PONTE... UM BREVE MEMORIAL DA PROFESSORA PESQUISADORA ANCORADO EM TRECHOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL.....	34
CAPÍTULO 2 – TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS PR’ALÉM MAR: A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	56
2.1 A TRIPULAÇÃO: OS PARES QUE PARTICIPARAM DA CAMINHADA.....	62
2.2 O LOCUS DA CAMINHADA – A BÚSSOLA PENDE DA “TERRA BRASILIS” PR’ALÉM MAR.....	74
2.3 DIÁRIO DE BORDO I - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	77
CAPÍTULO 3 - DIÁRIO DE BORDO II: UM BREVE MERGULHO NA LITERATURA – MARCAS TEÓRICAS QUE CUNHAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) TANGENCIANDO OS SABERES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	90
3.1 EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE - MARCAS TEÓRICAS QUE CUNHAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	91
3.1.1 Educação Sexual ou Orientação Sexual.....	115
3.2 A <i>FORMA DA AÇÃO</i> – CONCEITOS QUE DEFINEM A <i>FORMAÇÃO DOCENTE TANGENCIANDO OS SABERES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</i> .....	121
CAPÍTULO 4 – DIÁRIO DE BORDO III: NO BRASIL E EM PORTUGAL PONTES QUE SE ESTABELECEM NA FALA DAS PARTICIPANTES.....	135



4.1 CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA TRAVESSIA: EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE.....	137
4.2 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS QUE SE FAZEM NA CAMINHADA.....	144
4.3 SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPROMISSO COM O DIÁLOGO – “ACORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO”.....	159
<b>5. UMA PARADA PARA ORGANIZAR A ROTA... ATÉ OUTROS PORTOS: PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS RECOMEÇOS.....</b>	<b>173</b>
<b>6. DIÁRIO DE BORDO IV: REFERÊNCIAS UTILIZADAS.....</b>	<b>186</b>
<b>7. APÊNDICES.....</b>	<b>195</b>
7.1 APÊNDICE 01.....	196
7.2 APÊNDICE 02.....	196
7.3 APÊNDICE 03.....	198
7.4 APÊNDICE 04.....	199
7.5 APÊNDICE 05.....	199
7.6 APÊNDICE 06.....	199
7.7 APÊNDICE 07.....	200
7.8 APÊNDICE 08.....	200
7.9 APÊNDICE 09.....	200
7.10 APÊNDICE 10.....	200
7.11 APÊNDICE 11.....	201
7.12 APÊNDICE 12.....	212
7.13 APÊNDICE 13.....	212
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>214</b>
8.1 ANEXO 01.....	214
8.2 ANEXO 02.....	216
8.3 ANEXO 03.....	218

NO CAMINHO HÁ SEMPRE UMA PONTE...



## NO CAMINHO HÁ SEMPRE UMA PONTE...

*O Que é, o Que é? - Gonzaguinha*

*Eu fico com a pureza das respostas das crianças:  
É a vida! É bonita e é bonita!  
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
Cantar,  
A beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei  
Que a vida devia ser bem melhor e será,  
Mas isso não impede que eu repita:  
É bonita, é bonita e é bonita!  
E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão?  
Ela é a batida de um coração?  
Ela é uma doce ilusão?  
Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é, meu irmão?  
Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo,  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo,  
Há quem fale que é um divino mistério profundo,  
É o sopro do criador numa atitude repleta de amor.  
Você diz que é luta e prazer,  
Ele diz que a vida é viver,  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é, e o verbo é sofrer.  
Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé,  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser,  
Sempre desejada por mais que esteja errada,  
Ninguém quer a morte, só saúde e sorte,  
E a pergunta roda, e a cabeça agita.  
Fico com a pureza das respostas das crianças:  
É a vida! É bonita e é bonita!  
É a vida! É bonita e é bonita!*

*Aprender a viver significa preparar os espíritos  
para afrontar as incertezas e os problemas  
da existência humana. MORIM (2001, P.20)*

Nesse momento em que o fazer rotineiro da vida abre espaço para a educadora-pesquisadora, me vejo diante de questões que não me são estranhas. Aliás, tenho já há algum tempo me dedicado a esta temática – educação sexual. Temática que tem me colocado diante não somente do saber/conhecer, mas também diante do interesse proporcionado por aquilo que nos torna apaixonados. A paixão do querer saber, paixão que me move quase que incondicionalmente desde a graduação, levou-me a esta pesquisa que é uma continuidade do percurso traçado durante pesquisas anteriores, que resultaram inicialmente numa monografia, cuja proposta era desvelar o oculto secreto acerca da sexualidade, que permeava práticas pedagógicas de educadores do Movimento de Educação Popular em uma comunidade de periferia de Florianópolis – Santa Catarina/Brasil. Num segundo momento, quando da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado, fui investigar: A formação do educador frente à violência e o “abuso sexual”<sup>7</sup> contra crianças e adolescentes, que objetivou ser sensibilizatória numa perspectiva preventiva.

A pesquisa que ora apresento procurou estabelecer um diálogo entre profissionais da educação no Brasil e em Portugal, que mesmo geograficamente distantes, tornam-se bastante próximos, por afinidades como a influência da cultura portuguesa/açoriana, neste caso, particularmente no Estado de Santa Catarina, de onde sou natural e onde esta pesquisa toma corpo, e ainda o interesse e envolvimento de todos(as) com a temática. Toda a investigação foi respaldada pelo diálogo permanente não só com as participantes da pesquisa, mas também com estudiosos que contribuíram com sua produção teórica.

Diálogo ao longo de meus estudos com teóricos como: Nóvoa (1995; 2000; 2002; 2005), Freire (1974; 1978; 1980; 1982; 1985; 1987; 1992; 1996; 1997; 2001; 2006; 2006b; 2009), Pimenta (1999; 2002), Tardif (2000), Garcia (2000), Figueiró (1996; 2006; 2007; 2009; 2009b), Streck; Redin e Zitkoski (2008), Arroyo (2002; 2004; 2008), Melo e Pocovi (2002), Nunes (1996;

---

<sup>7</sup>Em diálogo com Franzoni (2005) abandonei este termo por considerar que ele ameniza a situação de violência que é imposta as suas vítimas. Para situações de violência, usa-se o termo violência, não importa se física, psicológica. Violência é violência. Para Franzoni o conceito "abuso" não abarca a situação de violência, visto que configura um uso aceitável, o que na sua avaliação é inadmissível em termos de violência. Para a pesquisadora, no senso comum, abusar é o uso excessivo. Daí, melhor utilizar o termo "violência", para não permitir nenhuma outra interpretação.

1997) e Ribeiro (1990; 2004) que me ajudam melhor entender e problematizar a temática. Destaco de forma especial a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais<sup>8</sup>, especificamente 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*. Este direito foi agregado no aporte teórico que trago como expressão de reforço do que entendo como um processo de educação emancipadora, sempre correlacionando com uma proposta de educação sexual compreensiva, também expressa na Declaração dos Direitos Sexuais.

No uso do conceito educação emancipadora, 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. (MOREIRA, 2008, p.163)

Com isso, destaco o que tenho defendido em parceria com pesquisadores, educadores e teóricos da área, ou seja, 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”*<sup>9</sup> 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 argumento em favor de uma Educação Sexual Compreensiva de cunho emancipatório, quero considerar também que:

---

<sup>8</sup>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.

<sup>9</sup>Nunes e Silva (2000).

(...) 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 desenvolvê-las em seu contexto pessoal, de criá-la [re-criá-la]<sup>10</sup>. 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, p.30).

Ao primar por uma cidadania emancipada de acordo com o conceito aqui assumido, percebo 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, p.33).

Ao mesmo tempo, a caminhada que dá origem a esta tese, me permitiu perceber 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 grande mal estar 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 Básica aos espaços de formação de profissionais que atuam/atuarão na educação, que compreende *formação inicial*<sup>11</sup> e formação continuada.

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

---

<sup>10</sup>Complemento meu.

<sup>11</sup>Diniz-Pereira (2008:254) chama a atenção para o que em suas palavras considera uso *inadequado* dos termos “formação inicial” e “formação pré-serviço”, dado a realidade brasileira, onde temos ainda leigos e pessoas que assumem a docência antes mesmo do início da formação institucionalizada. Dessa maneira, o autor defende a utilização do termo *formação acadêmico-profissional*. Embora concorde com Diniz-Pereira, continuarei utilizando o termo formação inicial por não ser este o foco principal da minha pesquisa. Com relação a esta questão, sugiro ainda o vídeo com a palestra da Prof<sup>a</sup> Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, no I Seminário Internacional da Comunidade de Países de Língua Portuguesa em 18-19 de maio de 2009 na PUCRS. Patrocínio PUCRS/CNPq/UNESCO/CPLP In: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/fernandes.htm>.

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. É preciso, então, estarmos alertas, não para delegar a outras pessoas/profissionais 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 reivindicamos em nosso processo de formação, espaços que tratem das questões referentes ao tema sexualidade, uma vez que já não é mais possível ficarmos alheios a tal situação, isso porque crianças, adolescentes, jovens e adultos, muitas vezes, têm na professora, no professor, que está no espaço escolar, a única possibilidade de intervenções positivas no que tange tal temática.

E sendo assim, faz-se necessário ter claro que para práticas e um discurso crítico sobre a sexualidade humana não será possível 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, “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.



Contudo, o processo emancipatório só parece ser possível num ambiente de autonomia, conceito este que será desenvolvido a partir de Paulo 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, 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 se *completam*<sup>12</sup> e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (p.23)

Considerando as premissas até então colocadas, durante algum tempo, em diferentes espaços de formação continuada em que trabalhei com professoras<sup>13</sup>, me chamou a atenção as falas de muitas delas, onde em seus relatos quase sempre explicitavam *que os conteúdos que têm respaldado suas práticas pedagógicas no que se refere à sexualidade no contexto escolar, bem como, o lugar de busca de conteúdo(s) que pudessem respaldar estas suas práticas em suas percepções se sustentam nas suas sensibilidade e intuição e bem pouco ou nada tem vindo de seus processos de formação.*

---

<sup>12</sup> Complemento meu.

<sup>13</sup> Utilizo 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 que também é amplamente feminino. Ressalto ainda, que assim como tenho feito nos diferentes espaços em que tenho tido a oportunidade de me colocar (oralmente ou na escrita), me oponho a qualquer linguagem sexista, que traga a forma masculina como regra geral. Explicito o masculino e o feminino. E aqui não é para como muitas[os] tem me dito, demarcar uma posição feminista, pois apesar de toda a admiração e respeito que tenho com as feministas, me falta postura política e embasamento teórico para ser considerada uma feminista. Sou sim, uma cidadã que com os recursos que dispõe, tem trabalhado por um modelo de sociedade menos desigual, também e principalmente no que tange aos relacionamentos feminino e masculino. “(...) *um mundo no qual homens e mulheres não sejam estranhos um para o outro, mas sim, companheiros e companheiras*”. (MURARO; BOFF, 2002, p. 08). Ainda sobre estas reflexões sugiro o texto “Presidenta, Sim! – de Marcos Bagno (anexo 02).



Com isso, delineou-se a **tese** que moveu esta pesquisa, a de que ***os saberes que tem referenciado as práticas pedagógicas de professores e professoras tem sido a sua própria sensibilidade e intuição para situações que envolvem a sexualidade e muito pouco tem vindo das instituições formadoras, embora a formação continuada apresente-se como uma potente alternativa possibilitadora da qualificação da prática docente.*** Cabe ressaltar que quando me refiro a instituições formadoras, estou me referindo ao que verbalizaram as professoras participantes da pesquisa: instituições de formação inicial e instituições responsáveis pelo processo de formação continuada – foco desta investigação.

Essa tese por sua vez, gerou a questão norteadora desta caminhada: **Qual a origem e significados dos saberes que perpassam as práticas pedagógicas de professores(as) educadores(as) sexuais, e quais os que consideram necessários para práticas pedagógicas, num processo de formação continuada?** Concordando com Gatti (2002) que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (p.07).

Com isso, e sabendo de quão forte é ainda a herança positivista no universo acadêmico, dediquei um espaço aos conceitos de sensibilidade e intuição, não antes sem me questionar por várias vezes sobre a originalidade e validade da tese em questão, o que me fez pensar algumas vezes, na possibilidade de “ter entrado em um barco furado”.

No entanto, nestes momentos sempre me ocorria a ideia de que se a pesquisadora/professora formadora se sentia assim, como não deveriam se sentir estas professoras, quando da tomada de decisões do que fazer diante das manifestações da sexualidade cotidianas de alunas(os)? Agir a partir da sensibilidade e intuição, provavelmente fosse uma espécie de estar “a deriva”, quando se trata dos saberes que tem sustentado as suas práticas pedagógicas envolvendo a temática. Mas ainda assim, ficou um misto de muitas dúvidas e a latência de uma certeza provisória, sobre as condições desta tese. **“SERIA MESMO, ESTE UM BARCO FURADO?”**

Passado este momento, que avalio ter sido necessário para amadurecimento da tese, retomei o que de fato me moveu a ela. Como já

mencionei, a tese tem origem na fala de professoras e professores durante os espaços de formação inicial e/ou continuada.

Na formação inicial tive a oportunidade ser professora formadora sobre a temática de alunas(os) de dois cursos: Pedagogia na modalidade presencial e Pedagogia na modalidade a distância (EaD), ambos na UDESC. Tínhamos principalmente na Pedagogia EaD, um corpo discente constituído por docentes, ou seja, professores que já atuavam e que sua formação caracterizava-se até então pelo curso profissionalizante habilitação em magistério séries iniciais e/ou educação infantil. Estes profissionais, naquele momento cumpriam com a determinação da última LDB (Lei Nº 9.394, de 1996), onde tinham que complementar seus estudos fazendo Ensino Superior. Para o último grupo, esta obrigatoriedade tinha um caráter de formação continuada, dado a história profissional destes professores, onde muitos se encontravam já próximos da aposentadoria por tempo de serviço.

Ao mesmo tempo atuava também na formação continuada de professores(as) que buscavam pelos cursos de pós-graduação Lato Sensu e também de profissionais de algumas redes de ensino de municípios no interior de Santa Catarina, bem como de outros estados brasileiros: Paraná e São Paulo. Nestes espaços, estas(es) professoras(es) por algumas vezes como já mencionado, apontavam para a sensibilidade e intuição como elementos importantes no que se referia aos saberes de suas práticas pedagógicas nas intervenções que tinham que fazer, acerca das manifestações de seus(as) alunos(as) sobre a sexualidade, conforme é possível 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<sup>14</sup>. (Depoimento registrado em aula, de*

---

<sup>14</sup>Esclareço que durante todo o texto, sempre que for utilizado depoimentos de cada uma das nove professoras participantes da pesquisa em foco, a fonte *Lúcida calligraphy* será utilizado para demarcá-lo. Já os textos oriundos das entrevistas com as cinco professoras formadoras são utilizados como aporte teórico, com isso, sua citação será de acordo com a normas da ABNT.

aluna/docente em uma turma de pós-graduação no Norte do Estado de Santa Catarina, em 2006).

A intuição a que se refere essa profissional, assim como se referiram outras, me levou a pensar muito sobre a questão, gerando uma inquietação latente e por muitas vezes a angústia de considerar não ser possível uma pesquisa acadêmica se sustentar, estando ela ancorada em pilares como a sensibilidade e a intuição. Entretanto, depois de uma minuciosa investigação sobre as condições do barco que pretendia assumir o comando, percebi que não poderia estar ou ser furado, uma vez que o que legitimava a essência desse “barco”, não era nada menos que o discurso, a percepção, a vivência e avaliação de profissionais da educação, sobre os saberes de suas práticas pedagógicas.

Passei então, a buscar parceiros(as) teóricos(as) que pudessem servir de bússola e me orientar nesta viagem que atravessou o oceano *pr’além mar*. Percebi logo no início, que havia escolhido um percurso um tanto difícil, com possibilidades de muitas tempestades a serem enfrentadas. O que me assustou ainda mais, uma sensação de solidão política e teórica para esta travessia, para o percurso da sensibilidade e da intuição. Diante disto uma certeza solidificou-se: não iria declinar do plano de viagem, em respeito às pessoas que de certa forma haviam me delegado para comandar a tarefa de discutir, sistematizar e publicizar, as suas necessidades, as suas angústias e medos com relação aos saberes de suas práticas pedagógicas num processo de educação sexual.

Para tanto, havia de compreender o significado de **sensibilidade e intuição**. Fiz então, uma exaustiva busca onde encontrei algumas referências: Japiassú e Marcondes (1996); Bazarian (1986); Maturana (2002) e Silva (2009).

Os relatos também me remeteram às minhas práticas/vivências pedagógicas e de formação, principalmente continuada, quando da atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ficava desconcertada sem saber a quem recorrer e como fazer em situações semelhantes às relatadas por essas professoras. Lembro-me que muitas vezes as minhas intervenções ocorriam da mesma forma a que se referem às professoras

quando se remetem à sensibilidade e intuição, situações estas que me levaram a buscar respostas e fundamentação teórica no meu processo formativo.

Tudo isso só aumentou a minha cumplicidade e responsabilidade com o grupo de professores(as) que dão origem à tese em questão, me fazendo perceber que era um momento, uma tarefa ímpar na minha trajetória como professora formadora e principalmente, como pesquisadora. O que me fez retomar Carlos Rodrigues Brandão (1981) quando se refere à forma como se relacionam o pesquisador, os pesquisados/sujeitos e o objeto da pesquisa, proporcionando-me perceber o que seja:

Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram negados ao povo, (...) – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que em situações e tarefas diferentes. (p. 11).

A partir deste momento me ocorreu o quanto essa tese pode ser significativa para esses professores(as), bem como outros grupos no que se refere aos saberes de suas práticas pedagógicas revelados no fazer cotidiano ou mesmo em processos de formação contínuo. E, para dar conta dessa tarefa, alguns objetivos foram delineados:

- Compreender o percurso formativo de alguns(mas) professores e professoras brasileiras e portuguesas no envolvimento com a temática da sexualidade e educação sexual;
- Analisar as concepções e os saberes docentes de professoras brasileiras e portuguesas acerca das manifestações sexuais ou da sexualidade que acontecem nos segmentos educacionais em que atuam;
- Compreender como as professoras brasileiras e portuguesas que estão em formação continuada, têm feito suas intervenções pedagógicas frente a manifestações da sexualidade de crianças, adolescentes e adultos;

Diante dos objetivos aqui explicitados, percebi que algumas indagações acumuladas no decorrer de minha prática pedagógica, envolvida com a formação inicial e continuada de muitos(as) professores e professoras também são indagações das profissionais com as quais tenho trabalhado nos

últimos dez anos, considerando a formação inicial e continuada. Questionamentos estes que tornaram-se também parte fundante desta pesquisa:

- Existem dificuldades no cotidiano pedagógico, no que se refere às questões que envolvem a sexualidade/educação sexual? Se existem, quais e por quê?
- O conteúdo do processo de formação, principalmente continuada pode mudar posturas sobre os saberes pedagógicos das práticas de professoras(es) educadoras(es) sexuais?
- Até que ponto e de que forma um processo de formação que envolva temas/conteúdos voltados para educação sexual pode contribuir com os saberes das práticas pedagógicas de professores e professoras(es) educadores(as) sexuais?
- Quais elementos podem ser essenciais para que este(a) educador(a) sexual possa entender-se como fundamental num processo de mudança de paradigmas?

Na busca por respostas para esses e tantos outros questionamentos, uso o conceito de paradigma que busquei em Melo e Pocovi (2002, p. 29) do diálogo de Nadir Azibeiro com Edgar Morin,

Chamamos 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.

Diante desta constatação, 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 mesmo, continuam sendo repressoras e/ou preconceituosas. Prática essas, que tive a oportunidade de observar nos diferentes espaços de formação de profissionais da educação por onde tenho transitado.

A meu ver, tais práticas acabaram justificando as muitas vezes em que mesmo nos colocando como educadores(as) sexuais intencionais acabamos num primeiro momento, por ser mal interpretados(as), por isso, mal

recebidos(as), embora tenhamos a nosso favor documentos oficiais que podem nos auxiliar. No Brasil temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 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”.

Com isso fui vendo o século XX passar, e sem desconsiderar os avanços e grandes conquistas na área, ainda fica para o novo milênio um legado que envolve mudanças com relação às *atitudes que envolvem o conjunto de princípios, normas e imperativos de uma época*, desta e nesta sociedade, como exemplo disso temos a homofobia. Pensar em todas estas questões é principalmente retomar questões da minha própria existência. Isso por considerar, que não só estamos neste mundo, mas que somos também, parte importante deste, e, da mesma forma integrante destas mudanças.

Diante disso, percebo que o século que fica para trás, não poderá ser esquecido, pois pessoas da minha geração tiveram o privilégio de poder passar não só de um século para outro, mas de trazer as múltiplas possibilidades acenadas para um possível período mais humano, onde as relações entre humanos possam ser mais fluídas, menos perversas, menos truncadas e banais. Essas possibilidades me encantam e me movem para mais esta etapa de ser humana, ser mulher, ser educadora, ser pesquisadora.

Isso me permite pensar que as questões pedagógicas envolvendo a sexualidade que me atraíram desde cedo, talvez pelas dificuldades que tive com a temática a considerar infância, adolescência e posteriormente, o que mais presente se faz, a profissional na educação.

Tais questões sempre me incomodaram muito, pois sempre tive uma grande paixão pela educação – desde muito pequena queria ser professora, e sem nenhum tipo de influência familiar, pois me considero não uma sobrevivente, mas uma vencedora oriunda de uma família pobre de pais

semi-analfabetos, que mal sabiam “assinar” seus nomes para votar. O que não os impediu de sempre mostrarem às quatro filhas e um filho, a importância do saber, não o saber pelo saber, contudo, um saber que em suas palavras tinha certa magia, algo de muito especial. Talvez o que defendia Roland Barthes (1988) um “saber com sabor”.

Esse “sabor do saber” que descobri em Barthes, trago em minha história como herança da intuição pedagógica semi-analfabeta dessas pessoas tão especiais: meu pai e minha mãe. “Saber com sabor” certamente é mais interessante. Isso que busquei no baú da minha infância ao me deparar com Barthes me remeteu ao que tenho buscado a partir da minha trajetória profissional – um espaço de significado para o conhecimento. Então como dar significado ao conhecimento institucionalizado?

A instituição aqui é a Escola, que escrevo com letra maiúscula, pois tem um lugar especial em minha trajetória de vida. A Escola de que me falavam meus pais – um lugar mágico, um lugar de descobertas, um lugar de crescimento. Parece-me que este significado só é possível se conseguimos ver mesmo a magia deste lugar. Mas afinal de que magia falo eu? Da mágica e respeitosa relação entre aqueles que compõem a Escola: alunos, professores, pai, mães e responsáveis - a comunidade escolar em geral e o saber, os diferentes saberes, as diferentes necessidades que permeiam o saber de diferentes sabores. Aqui especialmente o convite centrou-se no saber que envolve a dinâmica da sexualidade. O sabor do saber acerca desta dimensão inerente ao ser humano.

No decorrer de mais de duas décadas, algumas situações sobre a temática em estudo se colocaram para esta educadora de forma dura e por vezes perversa e constrangedora, mas como em outros momentos da minha história de vida aceitei o desafio que me era imposto pela realidade assexuada de uma sociedade que ainda hoje, teima em querer dizer-me que “*estas coisas não acontecem na escola*”, ou seja, *que* estas coisas não são próprias de espaços educativos, principalmente os formais. Isso ao mesmo tempo em que me intriga também me angustia e instiga, pois são os espaços onde mais se concentram crianças, adolescentes, jovens e adultos – sujeitos estes sexuados, sujeitos estes portadores desta rica dimensão humana: a sexualidade.



Voltando à magia do saber, ou o saber com sabor, defendo que este saber deva ser cerceado pela paixão, não a paixão piegas, mas a paixão que move os seres humanos em suas lutas e lidas cotidianas e nesse sentido recorro a Rubem Alves (2003), quando afirma que a paixão é uma emoção gratuita. A paixão que sempre tive pela educação, não relega o ato de educar a uma atitude missionária, sempre pensei nesta paixão como algo belo, saboroso, algo que comove que mexe com o ser humano que somos, em contato com muitos outros seres humanos, que como tal merecem ser tratados.

Parece-me que está aí um dos dilemas da educação – temos deixado de lado o “*ser humano*”. Para isso, precisamos de uma humana docência, ou de docentes mais humanos, com práticas humanizadas, aonde o rigor da racionalidade não venha a sobrepujar a beleza e a potencialidade que podem emergir da emoção, da sensibilidade e da intuição. Não a intuição como característica de pessoas inexperientes, mas a intuição que “[...] pressupõe sim uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida” (SILVA, 2009, p. 73).

A sistematização desta tese se deu em cinco capítulos. No primeiro capítulo: “*antes da ponte... história e memórias na trajetória da professora pesquisadora*” fiz o exercício do memorial descritivo, trago dados que considere importantes no percurso histórico onde me forjei professora. Nesta etapa onde trago memórias da minha trajetória pessoal, senti a necessidade de também percorrer num breve histórico o caminho de formação de professoras(es) no Brasil.

No segundo capítulo: *travessias e atravessamentos pr’além mar: a metodologia da pesquisa - delinee* a caminhada metodológica, sinalizando os sujeitos, o *locus* e as etapas de coleta e análise das dimensões que emergiram na e da participação da cada uma das professoras participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo: “*diário de bordo II: marcas teóricas que cunham a formação das professoras*” apresenta as marcas teóricas que cunham a formação das professoras participantes desta pesquisa.

No quarto capítulo – “*diário de bordo III: no Brasil e em Portugal pontes que se estabelecem na dialogicidade solidária – desafios, enfrentamentos, conquistas, resistências e propostas que emergem na fala das participantes*” tratei das dimensões que emergiram das falas das participantes,



professoras em processo de formação continuada, considerando os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

E por fim, “*uma parada para organizar a rota... até outros portos: provisórias considerações para novos recomeços*”, onde percebi que em diferentes trajetórias vamos descobrindo novas possibilidades para o que é novo, para o que já existe numa constante retomada de tudo o que fizemos, com vistas ao que virá. No texto inicial de continuidade desta trajetória, pontuo como a história se entrelaça a minha trajetória existencial e como tudo vai se forjando antes da ponte. Tudo regado aos sabores da minha infância, adolescência..., da vida que puxa e sustenta este fio condutor.



**CAPÍTULO 1 - ANTES DA PONTE... UM BREVE MEMORIAL DA  
PROFESSORA PESQUISADORA ANCORADO EM TRECHOS DA  
HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL.**

## **SABORES DA MINHA INFÂNCIA**

*A minha infância tem sabores que  
A própria razão desconhece...  
São sabores tão especiais  
E que só a mim apetecem  
Laranjas, laranjeiras...  
Histórias ao pé da fogueira  
O vento frio a despentear a cabeleira  
Liberdade com responsabilidade  
Da primogênita que hoje lembra com saudades...  
Quantas brincadeiras...  
A casinha na aroeira, as pernas de pau, o pé de lata,  
Os passeios pela mata  
As bonecas de sabugo de milho, de trapo, de papel,  
O gosto dos favos de mel.  
A minha infância tem sabores que hoje já não os percebo mais...  
Mas são sabores que não esquecerei jamais  
Passeios a cavalo, de ônibus e a pé,  
Infância feliz, marcada por sonhos, garra ética e fé.*

Autora: Vera Márcia Marques Santos

Em homenagem ao pai José e a mãe Ana (*in memoriam*)

## CAPÍTULO 1 - ANTES DA PONTE... UM BREVE MEMORIAL DA PROFESSORA PESQUISADORA ANCORADO EM TRECHOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL.

*Para se fazer parte da História  
é preciso que se compreenda  
a nossa própria presença no mundo  
e o papel que cabe a cada um de nós dentro da sociedade.  
A História é vista como uma possibilidade,  
na qual o ser humano pode exercer sua aptidão,  
saberes e suas experiências  
que fazem parte de sua capacidade de organizar,  
observar, conhecer e analisar,  
para poder modificar seu contexto.  
Vanice Wenttz (2008:210)*

As condições de vida da sociedade contemporânea impõem elementos que acabam por reforçar cada vez mais a tendência cartesiana que “muitas vezes” subjazem nossas histórias, tornando-nos estranhos e fragmentados a nós mesmos. Neste capítulo faço um esforço de montar o quebra-cabeça que enreda o contexto cultural/conceitual<sup>15</sup> no qual me torno mulher em seus diversos desdobramentos: filha, mãe, esposa, cidadã, profissional e pesquisadora.

“*Antes da ponte... um breve memorial da professora pesquisadora ancorado em trechos da história da formação de professores no Brasil*” me remete, assim como Melo (2004, p.32) à urgência de “rever minha jornada como Ser no mundo, através de minha atuação junto aos outros Seres, incluídos aí os educadores, para aperfeiçoar-me e aperfeiçoá-la”. Para tal, busquei dados do percurso histórico onde me tornei professora, percorri num breve histórico o caminho de formação de professoras(es) no Brasil no período de 1964 até os dias atuais, considerando principalmente a minha trajetória,

---

<sup>15</sup>De acordo com Leal (2006, p. 172) os conceitos não são naturais; eles não nascem espontaneamente, em determinada época ou lugar. Conceitos são criados, construídos histórica e culturalmente. Quando idéias, estudos e posicionamentos constituem-se e são colocados diretamente sobre as questões com as quais se lida, os conceitos começam a configurar-se. São as práticas sociais que os incorporam e solidificam.

onde desde a infância vou agregando elementos que contribuíram com a minha formação docente.

As memórias da minha trajetória pessoal são experiências formadoras e passam a ser *“a recordação-referência”* isso, *“porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida”* (JOSSO, 2004, p.40).

Sou<sup>16</sup> a filha mais velha de um casal “semi-alfabetizado”, que teve cinco filhos: quatro mulheres e para seu deleite, no apagar das luzes, no “último ato”, eis que chega o varão, que é o mais novo, o filho caçula. Lembro-me que este acontecimento foi muito comemorado, uma espécie de “certificado de qualidade”, pois afinal sabemos o quanto ainda hoje, se dá uma grande importância ao filho homem numa família, e no caso, uma família onde já tinham quatro mulheres. A “continuidade” do nome daquele grupo familiar estava finalmente “salva”. Nasci em meio a uma “revolução”, pelo menos foi desta maneira que me fizeram acreditar por longos anos.

Dezenove dias antes do golpe militar de 1964<sup>17</sup>, que ocorreu na madrugada do dia 31 de março e foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart, e de acordo com os fatos históricos, não houve

---

<sup>16</sup>Esta tese segue as regras da ABNT e orientações do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. No entanto, escrevo na primeira pessoa, colocando-me no texto de forma particular, o que percebi ser necessário a partir deste capítulo, pois qualquer outra forma perderia o sentido desta tentativa quase autobiográfica inicial, que é muito pessoal e particular.

<sup>17</sup> Na década de 1960, publicações como a de Simone de Beauvoir, fomentam o contexto da época, passando a defender que a hierarquia entre os sexos não é uma fatalidade biológica e sim uma construção social. Para além da luta pela igualdade de direitos, incorporam o questionamento das raízes culturais das desigualdades. Este rápido histórico objetiva de maneira simples, mas não menos pontual lembrar que se este, dentre tantos outros textos foram e estão sendo escritos, devemos a estas mulheres que protagonizaram espaços de igualdade de direitos, neste recorte considerando principalmente o espaço ocupado por mulheres no contexto científico. Com isso compartilhamos com Londa Schiebinger (2001), do questionamento que é título de sua obra: “O feminismo mudou a ciência?” Schiebinger (2001) alega que as mulheres, ao elaborarem o conhecimento agem diferente dos homens. Não são competitivas e reducionistas, mas tendem ao pensamento holístico e integrativo. São mais pacientes, persistentes e atentas a detalhes, dispostas a esperar que os dados de pesquisa falem por si mesmos ao invés de forçar respostas (p.28).

nenhuma reação por parte deste governo e nem tampouco dos grupos que lhe davam apoio. Também fracassou uma greve geral proposta pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em apoio ao governo.

Para a história da educação brasileira, o período que antecede o ano de 1964, talvez tenha sido o mais promissor. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

Já com o Regime Militar refletiu-se na educação, o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, em confronto com a polícia, e alguns foram mortos. Nesse contexto, os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de atuar; tudo isso, respaldado pelo Decreto Lei 477, que reforçou a prática do regime, calando a boca de alunos e professores, referendado pelo discurso do Ministro da Justiça, que declarou que "estudantes tem que estudar" e "não podem fazer baderna".

Segundo os termos desse decreto, considerava-se como "infração de disciplina" por parte de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular: "aliciamento e incitamento à greve"; "atentados contra pessoas, bens ou prédios"; "atos destinados à organização de movimentos subversivos"; "confeção ou simplesmente distribuição ou retenção de 'material subversivo'"; "seqüestro"; "uso do recinto escolar para fins de subversão". (WEREBE, 1997, p. 79)

No período mais cruel da ditadura militar, qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física. No mesmo período é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante dessa Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

O processo de formação de professores no Brasil, que teve início na década de 1960, com a aprovação da Lei nº 4.024/61 modificou-se. São instituídos os currículos mínimos de validade nacional e a complementação fixada por estabelecimentos de ensino, o que deve ser considerado um pequeno avanço em relação ao que se tinha até aquele momento no campo da formação profissional.

Em março de 1971 inicio minha trajetória escolar, em um contexto onde a escola era vista como "uma importante peça na engrenagem do desenvolvimento econômico" (CUNHA, 2006, p.61). Dois anos depois do que Werebe (1997) chama de "um novo golpe, dentro do golpe", o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que reforçou e endureceu ainda mais a repressão da ditadura. Mas naquela escola, uma Escola Desdobrada e multisseriada, no interior de Lages, município catarinense há 380 km da capital, nada destas coisas pareciam ter importância, ou fazer alguma diferença.

A professora era uma profissional leiga cuja trajetória docente começa como catequista da comunidade onde morávamos. Como a comunidade que a certa altura tinha um número considerável de crianças em idade de aprender a "escrever, ler e fazer contas", com a intervenção do movimento missionário da igreja católica no início da década de 1970, começou-se a pensar em como resolver aquela questão.

Como havia na comunidade uma pessoa que estava apta a catequizar as crianças e adolescentes que por ali circulavam, poderia também cumprir com a função de alfabetizadora. A catequista foi considerada a pessoa mais indicada para assumir o cargo de professora, e iniciou seu trabalho como voluntária, e só mais tarde com a influência político-partidária passou a ser remunerada e fazer parte do quadro funcional da prefeitura daquele município.

No entanto, tirado as "coisas do mundo adulto", que crianças nunca ficavam sabendo – como a política partidária, os conchavos que se estabeleciam na comunidade muito mais para atender interesses eleitoreiros e particulares, era muito prazeroso ir para a escola todos os dias, aprender, ver e viver<sup>18</sup> coisas diferentes. Seduzida pelo formato das letras, pelos desenhos

---

<sup>18</sup> Naquele espaço, embora houvesse também um controle rígido, meninas e meninos muitas vezes brincavam juntos, podiam conversar o que comumente não era permitido na comunidade, havia um controle por parte da família, da igreja e também da escola, embora neste último espaço, conseguíssemos transgredir a norma androcêntrica em alguns

coloridos da cartilha “Caminho Suave”, e apesar dos tropeços o caminho foi mesmo suave, aprendi a ler em poucos meses e me sentia muito orgulhosa e importante por esse feito.

Isso também, porque sentia que deixava meu pai e minha mãe muito orgulhosos, o que era verbalizado constantemente. Meu pai sempre dizia que a filha tão nova já sabia ler e escrever, coisa que ele pouco sabia. Mas também pudera, nunca foi à escola e o que aprendeu foi durante o período obrigatório de serviço militar em que estive no exército. Já a minha mãe contava que tinha ido à escola até o terceiro ano, e por isso sabia um pouco mais. Viveram um período em que aprender a ler e escrever, dominar o universo das letras, era privilégio de poucos, conforme podemos constatar através da história da educação e das políticas educacionais.

O descompasso entre as reais expectativas da sociedade em relação à educação e os objetivos das políticas educacionais implantadas pelo governo militar, concorreram para o agravamento da crise já existente no sistema educacional. E esta foi, por sua vez, a justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a United States Agency for International Development (USAID), os chamados "Acordos MEC-USAID".

Os acordos MEC-USAID situaram o problema educacional na estrutura geral de dominação estabelecida desde 1964 e deram um sentido objetivo e prático a esta estrutura, fundamentando as bases das reformas da política educacional. Os protestos provocados pela assinatura dos acordos determinaram a formação da Comissão Meira Matos<sup>19</sup>, que deveria atuar como interventora nos focos da crise estudantil e propor medidas de reforma

---

momentos. O andocentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, têm em suas mãos os principais meios de produção e é dona da técnica e da ciência (MORENO, 1999, p. 23).

<sup>19</sup>No final do ano de 1967 e no ano de 1968, o governo militar - visando controlar o movimento estudantil e enfrentar o problema dos excedentes do exame vestibular - instituiu, num primeiro momento, a Comissão Meira Mattos (12/1967). No seu relatório, Carlos de Meira Mattos, além de propor questões de encaminhamento da questão, fez análises sobre a situação da Universidade no Brasil.



educacional. No entanto, o relatório Meira Matos apenas reforçou os caminhos sugeridos pelos acordos MEC-USAID (ROMANELLI, 1978).

Para Romanelli (1978) a estratégia da USAID consistia na compartimentação dos estudos da realidade e na elaboração de um esquema de influência que operasse de forma permanente, via o desenvolvimento de programas que desencadeassem outros. Para cada objetivo, a USAID propunha programas especiais. No entanto, seus pressupostos destacavam a centralidade da questão da reformulação das Universidades, estabelecendo uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior.

Destaco aqui, os acordos, assinados entre 1964 e 1968, pela sua abrangência, atingindo todo o sistema de ensino, e em todos os aspectos: níveis, ramos, funcionamento e controle do conteúdo. Ainda que a Comissão Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária tenham sido criados posteriormente, para fazer o levantamento da crise e intervir nas Universidades, os Acordos MEC-USAID já haviam estabelecido todo o sistema educacional, e o trabalho das comissões, ainda que com algumas divergências, nada mais fizeram do que sacramentar a política educacional estabelecida.

Em 1968, a Lei 5.540 reformou o ensino universitário, e a Lei 5.692, de 1971, reorganizou o ensino primário e o secundário, então denominados ensino de 1º grau e ensino de 2º grau. Ainda que a Lei 5.692/71 tenha buscado, pela primeira vez, articular a formação do pessoal de magistério às exigências do ensino de 1º e de 2º graus, a realidade viria mostrar que "as propostas de gabinete e a tradição de tentar conformar a realidade através de preceitos legais não têm conseguido êxito". (SARMENTO, 1994, p.17).

A reforma universitária de 1968 acentuou a fragmentação nos cursos de Licenciatura e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, marcada principalmente pela tendência tecnicista da época, que dava ênfase ao "como fazer" em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca de alternativa para um ensino de qualidade. Quanto a este fato, SAVIANI (1991) afirma que a inspiração liberal, característica da Lei 4024, cedeu lugar à tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71. Assim sendo,

O princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, etc., bem como medidas como a departamentalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o *aprimoramento técnico, com a eficiência e a competitividade*. (grifos meus. SAVIANI, 1991, p. 148)

A regra geral para a formação de professores/as, ditada pelo artigo 30 da Lei 5.692/71 evidencia a existência de dois esquemas: o primeiro, correspondente à formação dada por cursos regulares e, o segundo, correspondendo à formação regular acrescida de estudos adicionais, pressupondo a existência de cinco níveis de formação de professores, a saber:

- *formação de nível de 2º grau*, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau;
- *formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais*, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau;
- *formação superior em licenciatura curta*, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau;
- *formação em licenciatura curta mais estudos adicionais*, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau;
- *formação em nível superior em licenciatura plena*, destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau.

Ao prever a existência de diferentes níveis na formação dos professores, a legislação vinculou os níveis salariais aos níveis de formação dos docentes, independentemente do grau de ensino em que os mesmos atuassem. Com isso, surgiu a primeira Comissão de Ensino da Área da Educação – CEAE – criada nos anos 70, e tinha como objetivo implementar um amplo debate nacional em torno dos problemas relacionados com a formação de recursos humanos para a educação, bem como para realizar o diagnóstico daquela área. Tal Comissão publicou dois relatórios, o primeiro em 1975 e, o segundo, em 1978, nos quais se afirma que as dificuldades encontradas na

área educacional decorreriam da falta de uma definição do que é, e do que deve ser o profissional da educação.

Nestes relatórios, entre os inúmeros problemas detectados pela Comissão como origem do estado precário e calamitoso da educação no país, pode-se destacar os baixos índices de rendimento em todos os graus de ensino apesar das sucessivas reformas, o desencontro entre a formação do magistério e as necessidades do sistema de ensino, o número elevado de cursos de baixa qualidade aliados à desvalorização do magistério e os baixos salários, contribuindo para o desinteresse pela profissão.

É dessa maneira que a reorganização do aparelho escolar, através das Leis 5.540/68 e 5.692/71 e legislação complementar, nada mais fez do que garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da sociedade política; no entanto, a sociedade civil, através de seus diferentes grupos constitutivos, começou a reivindicar uma mudança política, marcando a derrocada do regime militar e sua política de exclusão.

A LEI N. 5.692/71 vai fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando também outras providências, o Art. 14, § 4º, preconizava que verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderiam admitir a adoção de critérios que permitissem avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. Esta observação se fez necessária ao pontuar minha trajetória acadêmica e o fato de que na sétima série fui favorecida pelo avanço progressivo, que me permitiu ir para a então oitava série do Ensino Fundamental.

Em seu capítulo V, a referida Lei trata da formação de Professores e Especialistas, conforme podemos observar:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

E segue no artigo seguinte,

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Os Artigos 38 e 39 continuam tratando do processo de formação neste período, conforme podemos perceber,

Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39 Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Até a reforma de 1971, a formação de professores para as séries iniciais do ensino de primeiro grau, o antigo ensino primário, acontecia na escola normal de grau colegial, com no mínimo três séries anuais “em prosseguimento ao grau ginásial”, “e na escola normal de grau ginásial, de quatro séries anuais, que conferia o diploma de regente do ensino primário”. (WEREBE, 1997:191).

Nos institutos de educação eram oferecidos, além dos cursos normais de formação de professores primários, cursos de aperfeiçoamento, de Especialização em Educação Pré-primária e de Administradores Escolares. Werebe (1997) chama a atenção para o fato de que no objetivo do ensino

normal, que era o de preparar o corpo docente para o ensino primário, suas finalidades principais tenham sido desviadas, “desprofissionalizando” o ensino normal, que recebia cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério.

Considerado apropriado para a formação das futuras ‘mães e esposas’, confere um diploma profissional que, numa eventualidade, pode ser útil, funcionando como ‘seguro de vida’, e abre a possibilidade de ingresso no ensino superior. Por outro lado, a escola normal foi sempre considerada ‘fácil’, atraindo também as alunas pouco propensas aos estudos<sup>20</sup> (WEREBE, 1997:192).

Isso faz com que na história do ensino normal, haja uma predominância feminina entre o corpo discente, o que na análise de Silva (2002) acaba permitindo que,

A feminização transforme o magistério em uma ilha protegida pelos muros da escola. E cria uma situação perversa, pois a professora é levada a sustentar a imagem de que ‘magistério é coisa de mulher’, como garantia de sua sobrevivência no espaço público, eliminando, dessa forma, qualquer possibilidade de competição masculina. Apesar da atuação ofensiva da mulher em busca de novos espaços, a ausência de políticas públicas mobilizadoras contra a discriminação sexual colabora para que a mulher assuma essa postura defensiva em relação às profissões femininas, já que seu futuro profissional é incerto (maternidade, casamento, supressão da mulher do mercado de trabalho, devido ao crescimento do desemprego, etc.) (p.104).

Com relação a essa naturalização do fenômeno da feminização do magistério Saffioti (1995) manifesta- se observando que,

(...) as desigualdades objetivamente manifestadas (desvalorização da profissão, condições precárias de trabalho, setorização do trabalho feminino, etc.) cotidianamente na prática profissional, tornam-se invisíveis e imperceptíveis aos seus olhos como um produto e processo de construção sociocultural de representação das relações sociais que designam significado aos sujeitos, produzindo diferenças entre homens e mulheres quanto à identidade, prestígio social, *status*, etc. (p.20)

---

<sup>20</sup>Essa concepção tenho acompanhado ainda hoje, entre as alunas e colegas com as quais tenho tido a oportunidade de conviver.

Também Werebe (1997) observa que o magistério “primário” tem sido pouco atrativo para os jovens do sexo masculino por ser socialmente desvalorizado e mal remunerado. E ainda, o estigma de que vão para esta formação “os alunos mais fracos, menos estudiosos ou menos ambiciosos, ou sem outras possibilidades de ingressar nos ramos mais prestigiosos”. (p.197)

Tal contexto nos permite compreender hoje, a resistência e preconceitos da sociedade em aceitar profissionais do sexo masculino para atuar no magistério dos anos iniciais e principalmente na Educação Infantil, num contexto onde Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) há algum tempo chamam a atenção para as correntes de pensamento que consideravam a mulher biologicamente mais apta ao trabalho com as crianças pequenas, o que ocasionou uma forte imagem que associava o magistério à vocação e não, a profissão.

De acordo com a pesquisa “o perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, realizada no Brasil pela UNESCO e publicada em 2004, 81,3% do corpo docente em nosso país é constituído por mulheres, contra 18,6% que são do sexo masculino. Dados que correspondem a toda Educação Básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio.

Retomando minha trajetória escolar, em 1972, no final do segundo ano escolar, na escolinha desdobrada do interior, meus pais mudaram-se com a família para a cidade, buscando “melhores condições de vida” e principalmente uma escola de “qualidade” para as filhas, eu iria para a então, terceira série do Ensino Primário e minha irmã para a segunda série.

Fomos matriculadas em uma escola perto da casa onde fomos morar, na periferia de um dos maiores municípios do Estado. A escola nos parecia imensa, afinal tínhamos saído de uma escola desdobrada multisseriada, para um grupo escolar, que funcionava em três turnos com alunos da primeira a oitava série.

Era um grupo escolar com nome de militar, “General Pinto Sombra”, como o chamávamos. Era dirigido por freiras, sendo algumas professoras, também freiras. Estas por sua vez, eram oriundas de um dos colégios privados mais tradicional daquela cidade, resultado de uma parceria com o governo do Estado em vigor na época. Isso me remete a Werebe (1997) que me permite observar com mais clareza o cenário brasileiro, onde “o público

nunca foi autenticamente público, mercê das influências de grupos de interesses privatistas nos negócios do Estado e, por conseguinte, da educação por este mantida” (p.91), isso só pode ser observado, considerando um regime de governo abertamente favorável ao ensino privado.

Desta fase, anos 1970, e desta escola, trago muitas marcas. E uma delas está diretamente ligada ao processo de Educação Sexual. Lembrome que já haviam se passado dois anos, estava então “no ginásio - quinta série”. Eram tantas as novidades, como um(a) professor(a) para cada disciplina; aulas de curta duração (quarenta e cinco minutos); professor/a regente; líder de turma (cuja função era a de ajudar no controle e fiscalização da turma).

Neste íterim, em um determinado dia a diretora aparece na sala e nos avisa que vai acontecer uma atividade diferente, onde os meninos deveriam ir para a sala da outra quinta série e as meninas desta turma iriam para a turma da qual fazia parte.

Ocorrido este processo de troca, continuávamos sem entender nada do que estava acontecendo, até que entrou na sala um homem até então desconhecido. Trajava uma calça jeans e um pulôver de lã preto com golas altas – estilo “cacharrel”, cumprimentou a turma e se colocou a falar de coisas que para a ampla maioria do grupo que ali estava não fazia o menor sentido, pois falava de menstruação, gravidez – lembro que usava uns termos em vários momentos, que àquela época eram consideradas de baixo calão, chulos (palavrões), acredito que estava querendo impactar o grupo.

Contudo, parece que o que realmente conseguiu foi nos deixar muito assustadas e sem saber o que estava acontecendo, onde coisas que até então censuradas estavam sendo ditas num ambiente escolar coordenado por freiras. Por fim, enfatizou que era necessária uma atitude de higiene da parte das meninas no período menstrual, e que isso só era possível com o uso de absorventes higiênicos.

Aliás, absorventes higiênicos não, mas, “modess”. Modess sim, pois esta marca foi por muito tempo conhecida como sinônimo de absorvente higiênico, compreensão esta que só tive bem mais tarde, quando fiz o curso de especialização em educação sexual na década de 1990, vinte anos mais tarde. Compreendi também, no mesmo período, o objetivo daquela intervenção.



Estávamos num período em que muitas empresas multinacionais avalizadas e apoiadas pelo governo, chegavam ao Brasil e precisavam vender seus produtos. Era então, feito *merchandagem* para multinacionais com dinheiro público e usava-se neste caso a figura que mais “autoridade” tinha sobre o assunto: médicos – profissionais da saúde pública.

Lembro-me bem que com as duas colegas com as quais comentamos sobre o ocorrido, combinamos que não diríamos nada a ninguém, muito menos em casa, pois afinal de contas não queríamos levar bronca. Pois afinal assim como Soares (2010)<sup>21</sup>, sou de um período onde as pessoas eram ainda mais conservadoras.

Bem assim: uma família ultraconservadora em T..., a avó foi a primeira professora normalista da cidade, saiu de Floripa e foi pra lá, então ela era também uma autoridade dura/rígida. Mãe e tias, todas professoras e eu não queria ser. Queria ser escritora; talvez, por não ter dinheiro para fazer o clássico em C..., fiz magistério. Sempre estudando em colégios de freiras, desde neném, até o segundo grau – sempre incomodando as freiras. Por isso eu não concordo quando dizem: mas a minha educação foi assim [se referindo as justificativas das professoras para não se posicionarem frente as manifestações da sexualidade ou mesmo de suas vivências envolvendo a sexualidade] , porque a minha também foi. Se eu falava “m...” – pimenta na boca; talvez por isso, hoje, amo pimenta, adoro! Não podia falar com meninos, não podia namorar porque homem sacode as calças e não pega nada.

Da década de 1980, trago marcas oriundas das mudanças no cenário político, mudanças estas que marcam o cenário educacional, período de minha adolescência. Embora o cenário não fosse ainda muito propício às questões de ordem subjetivas, trago marcas fecundas de uma *humana docência*<sup>22</sup>.

Humanos, ensinantes de algo mais que nossa matéria... reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos... Descobrimos que a nossa docência é uma humana docência” (ARROYO, 2000, p. 53).

---

<sup>21</sup>Soares (2010) é uma das professoras formadoras que participou desta pesquisa. Como é uma das cinco professoras que atuam ou atuaram (considerando que duas encontram-se aposentadas) com formação inicial e continuada sobre a temática, o conteúdo oriundo das entrevistas feitas com estas professoras foi utilizado nesta tese como aporte teórico. Nesse sentido, aparecem com referência de ano, mas sem paginação: Soares (2010); Cabral (2010); Melo (2009); Chagas (2009) e Teixeira (2009).

<sup>22</sup>Tomo este termo emprestado de Roland Barthes (1988) e Miguel Arroyo (2000).



Contexto esse, que traz referências que remontam a possibilidade de outro modelo de escola, num período duro de ditadura militar: a professora que parecia não ser daquela época, daquele tempo, tão diferentes as suas atitudes, o seu respeito, seu carinho com seus alunos e alunas.

A professora que não passava questionários (sou da época dos famigerados questionários, com cinquenta questões que tinham que ser decorados para a prova), que nos fazia pensar, escrever, redigir um texto pensante, onde teríamos que revelar quem éramos (Quem Sou EU?) – isso demandou momentos de uma reflexão profunda, o que à época (década de 1970), não era comum, mas como numa espécie de (boa) transgressão às normas vigentes, conseguimos fazer, pois privilegiadamente estávamos num espaço onde *“transmite-se silenciosamente uma competência, monta-se um espetáculo (o de um autor – os alunos<sup>23</sup>), em que o aprendiz atravessando a ribalta, se introduz pouco a pouco”* (BARTHES, 1988: 337).

A presença coletiva e organizada dos professores pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e em defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e da função pública dos serviços educacionais, assim como da gestão democrática da escola de qualidade para todos, marcou a década de 1980, dando novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de pessoal para o magistério.

Com a Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980 em Goiânia, teve início uma mobilização dos profissionais da educação no país, com a qual foram estabelecidas duas vertentes para o debate em torno da questão: a primeira, encaminhada pelo MEC, e a segunda, encaminhada pela sociedade civil, buscando interferir nas decisões e garantir a autonomia da universidade na perspectiva de fixar currículo e propor a formação do educador em consonância com os anseios da sociedade.

A partir de 1983, o Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1980, transformou-se em Comissão Nacional, vindo a se tornar, em 1990, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizando vários encontros ao longo dos anos, visando, além de mobilizar os educadores, acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores, tudo isto

---

<sup>23</sup>Complemento meu.

sem comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais. O trabalho da ANFOPE, ao longo de sua trajetória, foi desenvolvido não apenas buscando a articulação e a sistematização de propostas para a formação do profissional do magistério, como a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que abrigasse as demandas e anseios dos setores sociais. Neste sentido, Sarmiento (1994) afirma que “as ações governamentais, o movimento de educadores, as mudanças curriculares promovidas pelas IES, as mudanças nos Estatutos, são expressões das diversas forças sociais que se confrontam na sociedade” (p.52).

Os avanços obtidos pela classe trabalhadora com a promulgação da Constituição Federal de 1988 deram um novo alento àqueles que consideravam a educação prioridade nacional e esperavam que, com a perspectiva de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação pública superasse os seus já crônicos problemas, em oposição ao movimento de modernização e reestruturação econômica que se esboçava naquela ocasião.

Nos anos de 1990 o Brasil é atingido pelo projeto neoliberal, cujos reflexos na política educacional começaram a ficar evidentes a partir da aprovação da Lei n.º 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um projeto do Senador Darcy Ribeiro, apresentado como substitutivo ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados e amplamente discutido com a sociedade organizada brasileira. Assim, foi aprovada uma proposta de LDB que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Educação<sup>24</sup>, que o debateu durante oito anos na perspectiva de construir uma LDB verdadeiramente a serviço do povo brasileiro.

Ao mesmo tempo em que estreitou o espaço de participação popular na gestão do sistema educacional, o governo da época ampliou as diretrizes políticas neoliberais, redefinindo o arcabouço jurídico da educação. Assim é que, antes mesmo da aprovação da nova LDB, sua implementação já

---

<sup>24</sup>Entidade que concentrou as propostas educacionais de entidades educacionais de entidades da sociedade civil comprometidas com uma organização social e educacional democrática de massas.

se dava, sob a forma de portarias e decretos<sup>25</sup> que vieram a dar materialidade aos pressupostos nela contidos. A lei, ainda que aprovada somente em 1996, já nasceu corroborando as práticas impostas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais.

Nesta perspectiva é que se coloca, por exemplo, a formação dos professores em Minas Gerais como prioridade do governo estadual nos anos 1990. Segundo MARTINS (1998)

é possível afirmar que Minas Gerais se antecipou às diretrizes e/ou ações do governo federal para a capacitação de professores no ensino fundamental nos anos 90, mantendo, portanto, uma posição de destaque no cenário político do país, ao reafirmar sua tendência histórica de laboratório de experimentação das orientações capitalistas para a educação (MARTINS, 1998, p. 163).

Em sua análise, Martins (1998) destaca o investimento arrojado em programas de capacitação à distância, não apenas ampliando o Programa Federal TV Escola, mas criando também o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), vinculado ao Programa Pró-Qualidade, financiado pelo Banco Mundial. Este programa, ampliado hoje para professores do ensino médio, já implementa as metas para ensino à distância previstas no Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC.

Segundo Neves (2000), o campo da educação passou a ser objeto de maior atenção governamental quando se introduziu, embora com várias denominações e diferentes significados, a questão da qualidade do ensino, referenciada na relação entre educação e produção. Introduzidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, as transformações pelas quais a base produtiva brasileira vem passando, especialmente a partir dos anos 1980, colocaram em pauta a necessidade da formação de uma força de trabalho preparada para lidar com tais inovações.

---

<sup>25</sup>Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 (cria o Conselho Nacional de Educação), Emenda Constitucional n.º 14, em setembro de 1996, regulamentada pela Lei 9.424/96 (institui o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que tramitou concomitantemente à LDB, promulgada em 24 de dezembro de 1996, Lei n.º 9192/95 (escolha de dirigentes das universidades) e Decreto 2.026, de 10/10/96 (avaliação dos cursos e instituições de ensino superior).

Neste necessário<sup>26</sup> memorial, onde minha história é perpassada pela trajetória política e educacional deste país, dois outros espaços institucionais merecem um especial destaque, o magistério - “Segundo Grau”, num Colégio Público Estadual e o Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

No magistério, final da década de 1980 tempos de abertura política no Brasil, novas perspectivas para a educação, professores saindo dos seus casulos (resultado de tempos de ditadura, de repressão). Sentíamos o sabor de uma democracia que se efetivava, falávamos de políticas educacionais, questionávamos os professores, repudiávamos atitudes repressoras, contestávamos ditadores, enfim nos sentíamos sujeitos de uma nova era que se anunciava, onde se buscava “teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2007, p. 400).

No Curso de Pedagogia, tudo que fora acenado no curso do magistério continuava e se concretizava. Lembro-me que conquistamos o direito de não fazer provas. Hoje consigo avaliar, o que significou aquele momento, pois rompíamos definitivamente com a prática pobre da “decoreba” da época, dos questionários sem sentido algum.

Passamos a pensar, a ter que argumentar, a ter que produzir conhecimento. No lugar das provas, líamos, produzíamos textos, organizávamos e apresentávamos seminários. Hoje avalio que o problema não era o instrumento utilizado para a avaliação, mas a forma como era utilizado, apenas para mensurar um valor para cada aluno(a). Não sou contra a prova e a utilizo, mas faço a crítica à forma como foi utilizada por longo período na educação brasileira.

É nesse momento, que me deparo pela primeira vez, de forma intencional institucionalizada com o tema sexualidade, mais precisamente com a *Introdução a Educação Sexual*, uma disciplina optativa (claro, todos optávamos por ela), na quinta fase do curso de Pedagogia na FAED/ UDESC.

---

<sup>26</sup>Necessário por considerar que a profissional, a pesquisadora, o Ser Humano que ora se manifesta se constitui no decorrer da sua história. História esta determinante para o objeto de pesquisa em questão.

Naquele momento, já era uma discente/docente ou vice-versa, como havia feito magistério no então segundo grau, já lecionava e as manifestações da sexualidade das/os alunas/os eram para mim um grande dilema, pois normalmente não sabia o que fazer - como fazer. Mas numa sociedade “assexuada” seguia-se em frente *intuitivamente*.

A disciplina optativa Introdução à Educação Sexual, me pareceu num primeiro momento a “grande salvação”, meus problemas haviam terminado. Ledo engano, pois percebi que eles estavam apenas começando, que a situação, as coisas eram mais complexas do que imaginava, que precisaria estudar, pesquisar e ainda, o que descobri adiante “militar” em prol de causa que, de direito, está garantida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que data da década de 1940, no século passado.

Isso tudo, demandou e demanda certa coragem e, em algumas situações dissabores, mas também alegrias. Contudo, nunca a desistência e sim a certeza de que, “apaixonar-se pela educação sexual é envolver-se e comprometer-se, também, com questões como: a formação continuada do professor, a profissão docente, a qualidade do ensino, o aprendizado do aluno e assim por diante” (FIGUEIRÓ, 2006:15-6).

Hoje, olhando para trás numa rápida avaliação, percebo avanços, retrocessos, momentos de dissabores, mas principalmente um contexto de imensas possibilidades, pontualmente no que se refere à sexualidade, à educação sexual, conforme podemos perceber no relato da Professora formadora Sonia Melo (2009):

Agora, [...], mesmo depois de mais de vinte anos, o tema não tem o passaporte tão fácil para tudo que os outros temas tem na educação, ainda é mais difícil, ainda é visto com um “torcer de narizes”, ainda é dita muita piada, é mais o respeito que a gente consegue como pesquisador em geral, “apesar do tema” (ênfase). Às vezes, para algumas pessoas, porque nossas personalidades são bastante fortes, usamos inclusive os direitos e deveres garantidos em resoluções na universidade para ganhar os espaços, porque ainda é a temática, de uma maneira geral na universidade, muitas vezes “estranha”, menos nobre, como postura política pedagógica, ela, a UDESC, não faz o uso que poderia dos vinte anos vividos e das conquistas pedagógicas que são reconhecidas inclusive no exterior de seus muros.

Depois de ter sido acadêmica no curso de graduação e pós-graduação, aluna no Curso Lato Sensu “Especialização em Educação Sexual”, aluna do curso Stricto Sensu “Mestrado em Educação e Cultura” e professora colaboradora (admitida em caráter temporário) por cinco anos na Universidade do Estado de Santa Catarina, desde agosto de 2010, faço parte de um grupo de professoras aprovadas em concurso público (e contratadas) para o Curso de Pedagogia na modalidade à distância, no Centro de Educação a Distância desta mesma universidade. Somos três professoras para a disciplina Educação e Sexualidade do referido curso. Essa página de nossas histórias, da história da educação sexual em Santa Catarina e no Brasil, ninguém mais pode apagar.

Com isso, o que pode parecer uma situação corriqueira no contexto universitário, é na verdade fruto da persistência e das *fortes personalidades* de pessoas aguerridas e conscientes da necessidade deste espaço. Sendo assim, não posso deixar de ter latente as palavras de Sonia Melo (2009), “Eu acho que fizemos uma caminhada interessante, mas temos muito para fazer ainda. Nós temos um grupo maravilhoso, pequeno, mas guerreiro... de guerreiras, que o masculino no momento está faltando – no grupo”.

O grupo ao qual se refere a professora, é o Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC (EDUSEX)<sup>27</sup> que tem como líder a Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Maria Martins de Melo e esta pesquisadora como vice-líder.

---

<sup>27</sup>O grupo tem como repercussão que “A educação sexual como tema de pesquisa em educação é muito rara e recente. Os estudos que buscamos desenvolver devem contribuir para as reflexões histórico-filosóficas e político-pedagógicas acerca da sexualidade humana, tomando como tema referencial as principais matrizes teóricas da modernidade sobre a questão e suas heranças históricas. Entendemos este referencial como expressão do pensamento científico que desenvolve um estatuto de análise e interpretações que destacam os aspectos econômicos, estético, político e ético, além das conformações antropológicas e psicológicas da significação da sexualidade no mundo contemporâneo, através da educação sexual. Esta modalidade de análise, a pesquisa, permitirá o desenvolvimento de estudos sobre a ação pedagógica empírica e as matrizes epistemológicas que conformam o entendimento da relação sexualidade e educação num aporte histórico da questão. As vertentes pedagógicas da educação sexual no Brasil e suas expressões nas organizações educativas formais e não formais, serão privilegiadas como eixo de pesquisa, assim como os paradigmas de corporeidade e suas expressões na formação dos profissionais da educação. A produção de novas metodologias para o ensino presencial, duo-modal e/ou a distância, bem como a utilização das novas TIC e a pesquisa e produção de novos materiais pedagógicos para educação sexual, são caminhos também trilhados pelo grupo”. Possui dez pesquisadores, oito estudantes e três técnicos universitários.

Fonte: <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=11937087JS096F>.

No próximo capítulo, *travessias e atravessamentos pr'almém mar*, trago a metodologia da pesquisa, onde mostro a direção definida para as travessias necessárias, direção esta que definiu forma e conteúdo para uma pesquisa que procurou considerar que “a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas; [...] é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 2003, p. 48).





**CAPÍTULO 2 - TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS PR'ALÉM  
MAR: A METODOLOGIA DA PESQUISA.**



## CAPÍTULO 2 - TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS PR'ALÉM MAR: A METODOLOGIA DA PESQUISA.

*Quando está seriamente envolvido  
em uma investigação,  
o pesquisador está sempre a caminho,  
entre idas e vindas que o processo exige,  
mas isso não significa  
que se está à deriva, sem rumos.  
Pesquisar é sempre navegar com direção.  
Ghedin e Franco, (2006, p.08).*

Ao definir o percurso de *travessias e atravessamentos*<sup>28</sup> exigido para esta caminhada e/ou “navegações” e para melhor compreender meu objeto de estudo optei como já o fiz em outras investigações<sup>29</sup>, pela pesquisa qualitativa, *sem cair na já ‘superada’ discussão da qualidade em detrimento da quantidade*<sup>30</sup>. Por considerar *as possibilidades de abrangência, amplitude e dinamismo frente à temática aqui proposta*<sup>31</sup>. Assim como Bogdan e Biklen (1994) acredito que,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (p. 51).

Para Triviños (1987), o conceito de pesquisa qualitativa explica os fenômenos como descrições, “impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga” (p. 128).

---

<sup>28</sup> Termo usado em palestra proferida pela Profª Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes. In: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/fernandes.htm>.

<sup>29</sup> Especialização em Educação Sexual, cuja proposta de pesquisa foi a de desvelar o oculto secreto acerca da sexualidade, que permeava práticas pedagógicas de educadores do Movimento de Educação Popular em uma comunidade de periferia de Florianópolis – Santa Catarina. E a segunda pesquisa que resultou na dissertação de mestrado: *A formação do educador frente à violência e o “abuso sexual” contra crianças e adolescentes*, que objetivou ser sensibilizatória e preventiva.

<sup>30</sup> SANTOS, 2002:41.

<sup>31</sup> Ibid.

Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.16) “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação”, e complementam afirmando que um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia uma prática metodológica em relação à outra. Estes autores sinalizam ainda, que as diferentes práticas ou métodos de pesquisa podem oferecer importantes contribuições. E na busca por uma definição para a pesquisa qualitativa dialogam com Nelson et all (1992) definindo que:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (p.21).

Isso posto, me remeteu ao fato de que não era possível pensar pesquisa ou pesquisador a partir da neutralidade. Conforme reforça André (1999) a pesquisa qualitativa é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade.

Ocorre a relativização da objetividade, a não-neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade, ao que “(...) podemos dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais” (PÁDUA, 1996, p. 31).

Logo, parece pertinente ao pesquisador que comunga desta preocupação, como meu caso,

Conhecer a própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. (...) Aprender a reescrever a

história através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram negados ao povo, (...) – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que em situações e tarefas diferentes (BRANDÃO, 1981, p. 11).

Parece então, que a pesquisa, o pesquisador e os pesquisados só fazem sentido, na medida em que *participarem da produção deste conhecimento e dele tomarem posse*. E ainda mais, tal qual propõe Freire (1985)<sup>32</sup>, é preciso não perder de vista a indagação: “a quem sirvo com a minha ciência?”. Este teórico impõe um desafio, com tal questionamento, que para ele, *é uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a coerência na nossa prática*. Coerência que penso ser possível a partir de uma intencionalidade consciente. Consciência esta entendida como “fonte de sentido, fonte de significado. (...) Para estar consciente de algo é preciso redescobrir a intencionalidade da relação sujeito-mundo. A consciência é intencional, ela não é pré-feita, pré-fabricada, não está pronta” (BUENO, 2003, p. 32).

Revedo e analisando os objetivos e anseios dentro de uma pesquisa de cunho qualitativo, Triviños 1987, nos coloca que: “é interesse salientar, que o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para seu estudo” (p.133), no entanto, me parece que só é possível, se este pesquisador tiver consciência do compromisso e responsabilidade que esta postura pode acarretar. Isso me remete a Silva (2001: 34) quando observa que “a pesquisa é sempre uma busca de saberes que reúne processos de simplificação e processos de complexificação acontecendo simultaneamente para a resolução de problemas e dúvidas a serem investigadas”, vislumbrando as possibilidades que este compromisso impõe.

Quero aqui ressaltar, também, que o uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com o participante pesquisado; para tanto, uma saída rápida e sempre eficiente se faz necessário: solicitar o consentimento ao

---

<sup>32</sup>Paulo Freire. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.), 1985 (p.36).

informante para a realização da pesquisa, informando em que medida ele foi afetado inicialmente com a problemática e depois pelo estudo.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, uma interdependência entre o sujeito e o objeto de estudo, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade da pessoa que participa.

Com isso, tem-se que a pesquisa qualitativa amplia as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano e disponibiliza meios para apreender a complexidade humana, conforme podemos perceber na reflexão que segue:

Essa sensibilização para que o ser humano, principalmente, no nosso caso, aquele que está se formando educador e educadora, perceba essa dimensão que lhe foi expropriada; historicamente a gente estuda, desvenda essa construção sócio-histórico cultural, esse estranhamento do ser humano em relação a essa dimensão em sua vida, nós temos a clareza que se conseguirmos sensibilizar para que a pessoa pense sobre isso, seja ela educador(a), pai, mãe, responsável, seja ele quem for e principalmente educador(a), o professor, a professora lá na ponta, já é um grande caminho para contribuir com o avanço na área (MELO, 2009).

Enfim, a necessidade de se utilizar a abordagem qualitativa na área da educação sexual justifica-se pelo fato de que o tema não se limita a um fenômeno biológico, tal qual temos encontrado em muitos momentos. Mas sim, ter a clareza de que pode ser constituído e constituinte historicamente, onde,

não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento (FREIRE 1981, p. 35).

Este novo conhecimento ou quem sabe o (re)conhecimento que se estabeleceu entre pesquisadora, sujeitos, teoria e práticas pedagógicas, deu-se como já anunciado no meu cotidiano profissional, cuja escuta necessária se fez presente. Nesse sentido, concordo com Paulo Freire (1997) quando observa que *saber escutar* é um dos saberes necessários à prática educativa, ao que Saul (2008) acrescenta: “trata-se de uma escuta que vai

além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade” (p. 171). Apoiada em Freire, a autora prossegue afirmando que a escuta é também,

requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando. Saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. [...] a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância (p.171).

Deste modo, a escuta e o diálogo ancoraram metodologicamente esta pesquisa, o que proporcionou observar que as experiências vividas por mim e por todas as professoras participantes, permitiram-nos perceber recursos e fragilidades de nossas práticas pedagógicas e o aprendizado a partir de nossas vivências/experiências, onde nos deparamos “com uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente” (NÓVOA, 2004, p.12). Isso, sem desconsiderar o que ressalta Pierre Dominicé citado por Nóvoa (2000, p. 24):

[...], o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Isso me fez lembrar Geraldi (1997), quando afirma que devolver ao sujeito o direito à palavra, talvez possa nos proporcionar a leitura da história contida e não contada. Para estes momentos, *saber escutar* “é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática” (SAUL, 2008:171), um lugar especial fez-se necessário: o lugar do diálogo, da escuta que proporcionou com que pesquisadora e participantes da pesquisa exercitassem sua liberdade, percebendo assim, a importância de assumir as tarefas de seu tempo, refletindo e analisando-as, “posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade” (OSOWSKI, 2008, p. 394).

Este lugar se configurou em *lugares*: considerando os espaços físico/geográficos, assim como os lugares de onde emergiram os saberes e produção intelectual dos Seres – Sujeitos Humanos<sup>33</sup> envolvidos nestas *travessias e atravessamentos*: as Professoras que percorreram comigo esta etapa acadêmica, contribuindo para a sistematização, a reflexão, considerações e atenuação de algumas das muitas inquietações que fizeram parte da minha trajetória como pesquisadora até este momento.

## 2.1 – A Tripulação: os pares que participaram da caminhada.

*É totalmente impossível imaginar uma separação  
entre o sujeito da pesquisa e o seu objeto  
se o sujeito é ele mesmo um ser social,  
se são as ações humanas que modelam e transformam  
a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante,  
podendo inclusive sofrer as conseqüências do projeto social  
que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar.*  
Carlos Rodrigues Brandão (1985)

As participantes desta pesquisa foram “*escolhidas*”, ou fizeram-se escolher à medida que os nossos caminhos perpassam pela mesma causa: a *educação sexual*, por esta razão pode-se considerar uma escolha simbiótica<sup>34</sup>. Cabe ressaltar que estes sujeitos são oriundos de dois espaços acadêmicos distintos: professoras<sup>35</sup> formadoras e professoras/professores em processo de formação continuada<sup>36</sup>.

No Brasil – Santa Catarina, as convidadas são professoras, com os quais tive a oportunidade de ter tido efetivamente alguns debates, diálogos e reflexões sobre a temática. Das cinco professoras envolvidas duas foram minhas alunas na formação inicial – primeira fase do Curso de Pedagogia, uma

<sup>33</sup> Tomo o termo no diálogo com Osowski (2008) quando observa que para Freire “o homem integrado é o homem Sujeito” e continua, “isto é, um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização (p. 394).

<sup>34</sup> Considerando a associação e os benefícios para uma causa comum: a formação de professores e educação sexual.

<sup>35</sup> Lembrando que opto por usar professoras por considerar que majoritariamente estes sujeitos são do sexo feminino.

<sup>36</sup> Embora durante toda a pesquisa tenha me referido também à formação inicial, os sujeitos que contribuem para as reflexões sistematizadas nesta tese, estão todos num contexto de formação continuada, exceto as professoras formadoras.

na modalidade presencial e a outra na modalidade à distância, com as disciplinas: Introdução a Educação Sexual e Educação e Sexualidade respectivamente. As outras três foram alunas num curso de pós-graduação Lato Sensu, com a disciplina Orientação Sexual na Educação.

Da mesma forma, fizeram parte deste universo, três professoras formadoras, atuando na formação inicial e/ou continuada. Com isso, o grupo de sujeitos desta pesquisa tem sua origem no Brasil, mais especificamente em Santa Catarina, Estado de onde sou oriunda, transpondo posteriormente as fronteiras “d’além mar”.

Das professoras brasileiras que são formadoras e contribuíram com esta pesquisa, duas são oriundas da Universidade do Estado de Santa Catarina – uma já aposentada e a outra ainda em exercício docente. A terceira professora, que já foi docente no curso de pós-graduação Lato Sensu – Especialização em Educação Sexual na mesma universidade, também pertenceu ao quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado, e hoje se encontra aposentada. As três professoras residem em Florianópolis/SC.

Já dentre as cinco professoras que vem dos espaços de formação inicial e/ou continuada, três atuam na Educação Infantil, onde duas são professoras na Rede Municipal de Florianópolis, uma atuava como professora contratada em caráter temporário na Rede Municipal de São Bento do Sul, hoje é efetiva na educação Infantil em Joinville. Todas têm formação em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil. As outras duas são também pedagogas, professoras na Rede Municipal de Florianópolis, onde atuam nos anos iniciais da Educação Básica, sendo uma efetiva e a outra contratada em caráter temporário.

Em Portugal, o(as) professore(as) que fizeram parte do grupo dialogal, vem de processo de formação continuada, são profissionais da educação oriundos de um curso de Pós-Graduação da Universidade de Lisboa, conforme já mencionado, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas leciona a disciplina Educação Sexual para turmas do Mestrado em Educação,



onde tiveram ali inserção mais pontual da temática em seus processos de formação continuada conforme aponta Herta<sup>37</sup>:

*Em termos académicos não tinha tido nada, não, não tinha. Eu sou da biologia, formada em biologia, fiz o curso todo sem qualquer formação sobre o tema, não sei se agora já há estas formações, mas nós não tínhamos qualquer formação em educação sexual, de facto não tínhamos nenhuma. Também sou professora há muitos anos vinte e tal anos, e, portanto já tinha feito algumas formações pontuais sobre outras temáticas, mas em educação sexual de fato não tinha, só esta cadeira no mestrado, foi a única formação oficial que eu tenho.*

O convite a este grupo se deu por intermédio da Professora Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas e o primeiro contato feito oficialmente pela pesquisadora aconteceu através de e-mail, ou seja, correspondência eletrônica, onde todos responderam prontamente se colocando à disposição da pesquisa. Aparamos então, algumas arestas, como horário, dia da semana e local para a realização do GD (apêndice 05).

O encontro deste Grupo Dialogal deu-se na sala de reuniões dos professores da Faculdade de Ciências da UL, no dia vinte de janeiro de 2009, às dez horas da manhã. Iniciamos o grupo com quatro pessoas, a quinta chegou mais tarde (havia avisado de véspera sobre o atraso) e se integrou ao que se conversava no momento. As cinco pessoas, quatro professoras e um professor, apresentaram uma particularidade bastante interessante para a análise desta pesquisa: todos têm sua formação inicial em Biologia.

As professoras formadoras em Portugal, uma é da Universidade de Lisboa em Lisboa, com formação também em Biologia e a outra é da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), em Coimbra e sua formação é também na Biologia.

Na ida a campo, na busca empírica, como já mencionei parcerias se estabeleceram “cá e lá”, e neste ínterim, mais um desafio me é posto: se as pessoas com as quais tive o privilégio de fazer esta interlocução são tão

---

<sup>37</sup>Herta é uma das participantes desta pesquisa, cuja apresentação virá a seguir. Aproveito para reforçar que sempre que se tratar dos relatos das professoras em processo de formação continuada, oriundas dos Grupos Dialogais, usarei a fonte *Lucida Calligraphy*.



especiais, como identificá-las? Usar um nome fictício? Uma possibilidade, mas qual? Como se daria essa escolha? Pensei em várias possibilidades, algumas já tão desgastadas, outras em que não houve um ajuste, aquilo que costumamos observar que fica tão certinho, que parece ter sido sob medida. Eis que de repente, como que num momento mágico surge a saída para tal impasse.

E como isso aconteceu? Lembrei-me de uma atividade que por muitas vezes tenho lançado mão no meu cotidiano pedagógico, principalmente com alunas(os) do curso de pedagogia e da educação de jovens e adultos: um trabalho com a origem, a história e o significado do nome das pessoas. Considero esta atividade muito interessante, principalmente no início das atividades pedagógicas, seja de um semestre ou de um ano, pois se trabalha com a identidade da pessoa, se trabalha com o texto mais forte de nossas existências: o nome de cada um(a).

A realização desta dinâmica tem sido sempre um momento muito significativo, onde vínculos afetivos se estabelecem se ampliam, se fortalecem. Considerei poder ser, então, esta uma forma de homenagear, ampliar e fortalecer os vínculos já estabelecidos com estas professoras, vínculo de cumplicidade, de respeito e admiração que aqui se estabeleceu em nome de uma causa comum: a educação sexual.

Busquei em diferentes *sítes* a origem e significado do nome de cada uma das pessoas, sujeitos dessa pesquisa. A partir daí, pesquisei um nome que estivesse de acordo com o que predominou na primeira busca, o significado dos nomes de cada uma a partir das suas distintas origens. Também encontrei nessa busca, o que se sugere como marca deixada ao mundo, pela pessoa que possui esse nome, essa marca está relacionada com os estudos da numerologia e, por conseguinte, com o número que é atribuído às pessoas de acordo com seu nome.

Ao ler, percebi que para aquelas com as quais tenho uma proximidade maior, o significado, a marca sugerida se aproximava muito das características de cada uma destas pessoas. Então, pensei que essa pudesse ser uma forma de homenagem a estas interlocutoras que marcaram de forma tão especial esta trajetória.

Com isso, organizei um quadro com o nome fictício de cada uma das pessoas, identificando o país, se Brasil ou Portugal; origem e significado do nome original; significado do nome fictício e as palavras mais significativas que identificam a marca que cada uma exprime em seus diferentes contatos e relacionamentos de “Ser no Mundo” (apêndice 11). No primeiro momento este nome fictício se aplicaria somente às participantes dos Grupos Dialogais, isso porque, o texto oriundo das entrevistas com as professoras formadoras seriam utilizados como referencial teórico, por isso não via a necessidade deste mecanismo.

Entretanto, se o objetivo era o de homenagear as parceiras nesta pesquisa, não poderia deixar de incluir também as 5 professoras formadoras, por isso nesta etapa em que apresento as participantes da pesquisa coloco o nome completo das formadoras e o referido nome fictício numa homenagem de respeito e carinho a cada uma.

**Juçara Cabral (Anajá)** é brasileira, foi aluna da Faculdade de Educação – FAED/UDESC. Participou da OMEP, a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar e desde 1984 vinha trabalhando com a temática educação e sexualidade com um grupo de mulheres que se encontrava sistematicamente. Nesse grupo, segundo Cabral (2010)

a mulher era estudada - na sua totalidade. Por exemplo: saúde, direito, entre outras especificidades, assumidas por representantes do grupo. Minha tarefa se concentrava nas especificidades da sexualidade da mulher. Desta forma, a minha passagem para estudar e trabalhar com Educação sexual, em nível de Secretaria da Educação foi bastante tranqüila (s/p).

Juçara é Pedagoga, fez parte da equipe pedagógica de Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, onde começa efetivamente sua trajetória como professora formadora tendo se dedicado “a estudar mais sobre a sexualidade infantil e adolescente, com vistas à realização de cursos para professores atuantes nesses dois níveis de ensino”, tendo sido também docente do curso *Lato Sensu*: Especialização em Educação Sexual na UDESC, dentre outros.

Em 1999 aposentou-se na Secretaria de Educação e continuou ainda por mais dez anos atuando na formação de professores, inclusive na

mesma Secretaria. “Durante esses dez anos “de prorrogação” trabalhei por muitos lugares, inclusive, num curso de Mestrado, no Paraguai”.

**Filomena Teixeira (Magide)** é professora formadora. Licenciada em Biologia pela Universidade de Coimbra em Portugal, referiu-se ao seu Mestrado:

passsei pela Faculdade de Ciências na Universidade de Lisboa onde fiz o meu mestrado, na altura em Metodologia do Ensino das Ciências e como eu estava no início da minha profissão de professora do ensino superior, vinda do Ensino Secundário, tive necessidade de fazer um trabalho relacionado com a profissão de professor(a). Eu iria formar professores (as), portanto eu precisava saber o que é ser professor(a). [...] Depois disso, quando pensei no meu doutoramento, senti necessidade de me conciliar com a Biologia (2009, s/p).

É coordenadora do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens de Coimbra da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA". E professora-adjunta na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Desde 2005 tem sido voluntária no Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ). Anualmente participo quer na formação científica, quer na formação pedagógica de estudantes do ensino superior que pretendem ser voluntários da FPCCSIDA (Fundação Portuguesa: “A Comunidade contra a SIDA”), a fim de poderem intervir em escolas do 3º ciclo do Ensino Básico.

Para além deste projecto nas escolas, coordeno ainda e desde 2006, um projecto de intervenção no Centro Educativo dos Olivais. Trata-se de uma instituição de reeducação, de jovens que têm entre 12 e 18 anos e que cometeram algum delito, então são sujeitos ao cumprimento de uma pena, num centro educativo, onde estão privados da liberdade. Como são jovens com comportamentos de risco e com probabilidade de quando saírem, estarem em risco, propusémos um projecto de prevenção da infecção VIH/SIDA, que tem sido muito bem acolhido na Instituição, quer pelos jovens, quer pela direcção (2009, s/p).

Paralelo a estas atividades, coordena no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, na Universidade de Aveiro,

um projecto de investigação, em equipa, intitulado **sexualidade e gênero no discurso dos media**, que julgo ser um projecto inovador. Já temos duas teses de mestrado a serem elaboradas nesta área. O mais interessante é que isto é uma teia onde juntamos aquelas pessoas que, em determinada altura, já tiveram algum contacto connosco e com a temática. A equipa começou com sete pessoas, neste

momento tem doze. Além disso, proporcionamos formação a vários professores(as), através da realização de seminários (2009, s/p).

**Graça Soares (Bela)** é brasileira, sempre estudou em colégio de freiras, fez magistério, é pedagoga – Orientadora Educacional. Oriunda de uma cidade do interior de Santa Catarina foi educada em uma “família ultraconservadora” – palavras suas. Desde a adolescência ficava muito incomodada com o casamento formal, de aparências e sem afetividade de seus pais e tinha como utopia achar um grande amor para sua vida e encontrou. Fez mestrado em uma instituição de cunho religioso na década de 1970, e a temática sexualidade foi seu objeto de investigação, sob a orientação do Professor Augusto Triviños,

um chileno que resolveu morar em POA depois da queda do Allende - havia trabalhado em seu país com ‘educação sexual para o matrimônio’ inclusive com um livro já publicado lá. Embora não fosse o meu enfoque nossa parceria correu sempre na paz e sei que devo muito a ele ter concluído a dissertação e o curso, pois, por muitas vezes quis ‘chutar o pau da barraca! (2010, s/p).

Chegou à FAED/UDESC em 1982 quando propôs colocar no lugar das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, Introdução à Educação Sexual. Até conseguir aprovar a disciplina,

[...] eu incluía o tema como uma unidade no programa da disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, à revelia do departamento e da direção do curso o que gerou belas ‘peleias’. Os alunos de supervisão também queriam este conteúdo e começou certa pressão...

E continua Soares (2010)

No nosso departamento estavam alguns dos mais ferrenhos anti-comunistas da cidade (ligados à TFP – Tradição, Família e Propriedade, aqueles que queimaram os livros dos militantes da esquerda local...). Não foi fácil conseguir a maioria, no Departamento e no Conselho de Centro para substituir aquelas disciplinas por: Introdução à Educação Sexual na primeira fase obrigativa e educação sexual na escola (optativa em fases posteriores). Penso que é fundamental registrar que fomos os primeiros no Brasil a incluir a temática como disciplina!

**Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas (Ruth)** é bióloga, doutora em Ciências de Educação (Didática das Ciências), professora no Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa, e a temática educação sexual/sexualidade surgiu em sua trajetória profissional por conta de sua formação inicial, e do fato de ter sido professora no ensino secundário durante seis, sete anos. Segundo Chagas (2009)

nessa altura eram abordados os temas relacionados com a reprodução humana que fazia parte do programa de biologia do décimo ano e do décimo primeiro ano, portanto o ensino secundário dos alunos mais velhos. [...] comecei a dar aulas quando ainda estava a estudar na universidade, e nessa altura, tinha um ar muito jovem e as alunas de 15/16 anos, já assim mulheres, vinham falar comigo, era a professora de biologia e vinham falar comigo acerca das questões relacionadas com sua vida sexual, por exemplo, como é que se tomava a pílula, se deviam tomar a pílula.

A Professora Isabel Chagas (como é conhecida) coordena o Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade, Educação Sexual e TIC - GEISEXT. Ademais, tem coordenado vários projetos financiados pela Fundação da Ciência e Tecnologia - FCT, do Ministério de Educação e Agência Ciência Viva, e tem, também, participado como membro. Assim como tem integrado projetos europeus no âmbito da Educação para a Saúde, Educação em Ciência e Integração Curricular das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Sua produção científica centra-se nos processos de integração das TIC em diferentes ambientes de ensino-aprendizagem e suas consequências nas práticas de ensino e formação e na aprendizagem.

**Sonia Maria Martins de Melo (Sofia)** é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina atualmente atua como diretora de Pesquisa e Pós Graduação do Centro de Educação a Distância – CEAD, da mesma universidade. Atua na graduação e pós- graduação, principalmente nos seguintes temas: educação sexual, sexualidade, educação, formação de educadores e formação de professores, desenvolvimento de novos materiais pedagógicos e novas metodologias com o uso das TIC. É líder do grupo de pesquisa *Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC (EDUSEX)*.

Ao se referir à entrada da temática educação sexual/sexualidade em sua vida profissional, Melo (2009) permite uma visão ontológica da

profissional que se percebe e se coloca por inteiro nas relações em que se envolve:

sou professora primária, com escola normal e depois pedagoga com habilitação em Orientação Educacional. Hoje eu sei que a temática sempre esteve na minha vida, mas naquele tempo não tinha noção disso, mas intencionalmente, com consciência, entrou via a orientação educacional primeiro. A OE no tempo que eu me habilitei tinha uma abordagem muito interessante, que a sala da OE era a sala dos milagres, quem entrava ali o orientador tinha que resolver de unha encravada à gravidez precoce.

Continua Sonia Melo (2009)

Então a questão dessa dimensão sexualidade e suas manifestações em escolas onde trabalhei sempre públicas, e mais explicitamente quando envolvia adolescentes, começou a aparecer muito forte e a gente se sentia despreparada e tinha que ir atrás do prejuízo; o que o curso, a habilitação, apesar de ter sido feita numa época de ditadura no Brasil, com leituras entrecortadas na universidade, tinha dado uma já visão ampla desse fenômeno educativo e a OE, mesmo nos seus equívocos, numa visão assistencialista, sempre via o ser humano como um ser inteiro e nesse sentido foi que a temática começou a atravessar minha vida profissional (2009, s/p).

Até aqui apresentei as professoras formadoras, a partir de agora, apresento as professoras que trabalham na Educação Básica e que estão em processo de formação contínua.

**Laureana** é pedagoga, com habilitação em Educação Infantil onde atua há quinze anos como professora efetiva da rede pública municipal em Florianópolis – Santa Catarina, Brasil. Aponta como ponto positivo nestes quinze anos e três unidades educativas por onde passou: o fato de que se aprende muito com as pessoas. *Pois cada uma tem uma maneira diferente de agir e você acaba aprendendo o que é legal e o que não interessa você descarta. Além do mais, sente-se muito a necessidade de aprender mais para não ficar na mesmice.*

**Herta** é licenciada em Biologia (ramo científico) e Biologia (Ramo educacional). Fez Mestrado em Formação Pessoal e Social, onde fez a cadeira

de Educação Sexual. Em simultâneo participou de cursos pontuais de associações dedicadas ao tema e pesquisa sobre a temática.

Atua no magistério há vinte e sete anos, é do quadro efetivo de uma escola pública de Lisboa em Portugal, há vinte e cinco anos. Situa a sua escolha ao magistério dizendo: *Comecei por ser professora por uma questão económica. Estava na faculdade e queria seguir uma via de investigação, mas queria alguma independência económica. Na altura era fácil começar a dar aulas, mesmo sem o curso acabado. Comecei e fui-me apaixonando pela profissão.*

**Catarina** é bióloga, professora universitária em Moçambique e no momento da formação da coleta de dados em Portugal, estava fazendo mestrado na Universidade de Lisboa onde havia feito a opção pela disciplina educação Sexual por considerar-se sem muita experiência, *eu também não tenho tido nada durante toda a formação, nenhuma disciplina de formação específica para educação sexual. E os meus estudantes que também vão ser professores, nada tem. Então o que me fez decidir por esta cadeira, foi exatamente não ter tido nada durante toda a formação, nenhuma disciplina, nada específico para educação sexual. Então achei que estava fazendo falta e que precisava fazer porque eu quero transmitir aos meus estudantes que vão ser professores.*

**Marcela** é pedagoga com habilitação em séries iniciais, pós-graduação *Lato Sensu* em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais, onde diz ter tido pela primeira vez de forma sistematizada o tema educação sexual/sexualidade em sua formação: *antes sempre aparecia nos cursos que fiz, mas nunca assim, com mais tempo só para este assunto.* Atua no magistério há mais de vinte anos como professora efetiva da rede pública estadual em Florianópolis/SC/Brasil.

**Ludovico** é licenciado em Biologia desde 2004, é o único representante do universo masculino nesta pesquisa. E, quando se refere à formação em educação sexual/sexualidade, diz que só teve formação na



disciplina do mestrado, e no ano de 2008 quando participou de um projeto com a Prof<sup>a</sup> Isabel na tutoria de um grupo de educação sexual, onde conseguiu alguma vivência profissional e criar um clima de diálogo, que considerou muito importante. *Em termos de prática não tenho antes nada muito importante, [...]. Mas penso que no futuro terá a influência de quando estive a trabalhar com adolescentes, agora este ano estou a trabalhar com adultos, espero quando voltar a trabalhar com adolescentes melhorar mais a minha prática.*

**Maris** tem licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia e Mestrado em Educação (especialização em Formação Pessoal e Social). Em 2009 é o primeiro ano que leciona, e está numa escola básica de Lisboa (3º ciclo), tem no momento um contrato anual, podendo ser prorrogado por até quatro anos. Ser professora sempre foi o que sonhou fazer: *adoro a interação e o contacto diário com os adolescentes, as suas histórias e aventuras diárias... para, além disso, é uma profissão que respeita um horário pessoal, permitindo-me gerir os meus tempos livres sem interferências da parte profissional, que é algo que prezo muito.*

**Lúcia** doutoranda em TIC se envolveu com a temática quando convidada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Chagas para participar da elaboração e oferta da disciplina optativa Educação Sexual, disciplina esta lecionada à distância, na modalidade *blended-learning*, na Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, na Universidade de Lisboa em Portugal. *Eu ainda tinha algum receio de começar porque era algo novo e eu vinha das tecnologias, mas todos esses aprendizados contribuíram muito pro meu doutoramento quer seja nas tecnologias ou na aprendizagem por problemas.*

O fato de Lúcia participar da disciplina no apoio tecnológico, fez com que se aproximasse da temática educação sexual/sexualidade: *Eu tinha que estar disponível todos os dias para ajudar as pessoas nas*



*coisas que elas não sabiam [tecnologias] e com isso também participava das discussões da disciplina e aprendi imenso é claro.*

**Zorah** é licenciada em Pedagogia – Educação Infantil, com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil e Séries Iniciais, atua há quatro anos como professora admitida em caráter temporário (ACT), em um município da grande Florianópolis/SC/Brasil. Diz que escolheu Educação Infantil por gostar muito de trabalhar com crianças.

**Jamie** é pedagoga com habilitação em educação Infantil e pós-graduação *Lato Sensu* em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais. Está no magistério há cinco anos; destes, quatro como ACT e no ano de 2010 efetivou-se com 40 horas semanais em uma escola da rede pública municipal em Joinville, norte do Estado de SC, para onde teve que se mudar com a família. Diz que sua inserção no magistério se deu com muita luta:

*Desde pequena sempre quis ser professora. Fiz 1ª a 4ª série e fiquei trabalhando na roça. Mas não era aquilo que eu queria pra mim. Então criei coragem e falei para meu pai que queria estudar, 5ª a 8ª. Levei um belo de um sermão, mas foi e me matriculou. Então lá foram os quatro anos. Chegou o 2º grau, outro sermão, pois somente eu tinha chegado até aí na família toda. Eu queria magistério e isto só tinha no centro da cidade. Quase apanhei. Mas foi e me matriculou. No terceiro ano do magistério caí na bobeira de casar. Queria que eu desistisse. E conseguiu? (risos) que nada! Então terminei, fui para a área da saúde onde trabalhei por quase 3 anos adorei mas não era o que eu queria, então falei para meu ex-marido que queria fazer faculdade. Disse que se eu fizesse faculdade iria me matar, eu e nossa filha (louco!!!)*

*Peguei minhas coisas e fui morar em minha casa no interior, me separei e fiz a faculdade. Tive ajuda de uma grande amiga e professora, a qual conseguiu para mim um estágio numa escola lá em rio negro. Tempos depois encontrei meu marido atual que*

*sempre me apóia em tudo. Viemos para São Bento do Sul onde trabalhei como professora na educação infantil. Fiz minha pós graduação, estando grávida sendo que a pós terminou no sábado meu filho nasceu no domingo. e atualmente passei no concurso em Joinvillé e atuo na educação infantil a qual amo de paixão.*

Reforço que as pessoas que participaram desta pesquisa, fizeram parte de uma escolha intencional, pois tanto no Brasil, quanto em Portugal dialoguei com pessoas que já passaram por cursos de formação sobre a temática educação sexual. Também a escolha das professoras formadoras é intencional, pois são profissionais que vem desenvolvendo a tarefa de formadoras há algum tempo, sendo que as professoras brasileiras, como já mencionei, fizeram parte do quadro de docência da minha formação profissional.

## **2.2. O locus da caminhada – a bússola pende da “Terra Brasilis” pr’além mar.**

*“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.”*  
José Saramago

A palavra *locus* tem sua origem no latim, sendo o plural de *loci*, que significa "lugar". Neste caso especificamente, me refiro aos *lugares* de espaço físico/geográfico e de produção intelectual que professoras, sujeitos desta pesquisa ocupam. Considerando suas trajetórias de formação inicial e/ou continuada acerca da temática educação sexual – objeto deste estudo.

A escolha pelos cenários<sup>38</sup> da pesquisa não acontece por acaso, tece-se em minha caminhada de pesquisadora e professora formadora. Em 1991, quando ainda aluna da graduação em Pedagogia – formação inicial, me envolvi com a temática ao escolher como disciplina optativa IES – Introdução para a Educação Sexual. Este envolvimento é fortalecido nas duas últimas fases do curso, com a Prof<sup>a</sup> Sonia Melo, que atuava como professora da

<sup>38</sup>O termo **Cenário** é utilizado como o espaço, real ou virtual, onde uma história se passa. Nessa tese o cenário é o caminho real. Caminho de que vai da Terra Brasilis para o Além Mar, onde as questões pertinentes à educação sexual se fundem, fazendo com que muitas vezes não se saiba se falamos daqui ou de lá.

disciplina Métodos e Práticas da Orientação Educacional e ainda, como orientadora e coordenadora de Estágio, onde a temática reaparece em todos os grupos de estágio.

Ao terminar o curso de graduação (um semestre depois) ingressei no curso de pós-graduação *Latu senso*: Especialização em Educação Sexual, onde as indagações e reflexões que iniciaram na graduação tomam corpo e ganham sustentação. Este momento é decisivo para a compreensão do que significava a temática já na formação inicial, bem como sua continuidade na formação continuada. Assim que terminei este curso ingressei no Mestrado em Educação e Cultura e da mesma forma como no curso de pós – graduação *Latu Senso*, a caminhada empírica e teórica se dá no campo da formação de professores e educação sexual.

Em 2001, depois de ter sido aprovada em processo seletivo, fui contratada como professora em caráter temporário, para atuar no curso de Pedagogia no Centro de Ciências da Educação Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), onde havia sido acadêmica desde a graduação. Acabei trabalhando com a disciplina na qual havia sido aluna - Introdução para a Educação Sexual, que era naquela altura componente do currículo do referido curso para alunos-as já na primeira fase.

Em 2002 fui convidada pela professora Dra. Sonia Melo para atuar também no Centro de Educação a Distância (CEAD), da mesma universidade com a disciplina Educação e Sexualidade no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Nesse período, mais precisamente no ano de 2006, conheci a professora Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em Portugal, onde leciona a disciplina optativa Educação Sexual para turmas do Mestrado em Educação. Esse contexto foi decisivo para a escolha do local, no caso locais/ *locus* de pesquisa.

Ao ingressar em 2007/01, no programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS para doutorar-me, o faço com a temática formação de professores e educação sexual, de onde se acena para a possibilidade de um intercâmbio interinstitucional, através da CAPES<sup>39</sup>, que busca apoiar os grupos de pesquisadores brasileiros, principalmente, por meio do intercâmbio

---

<sup>39</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

internacional, buscando a excelência dos programas de pós-graduação, contexto este que me despertou interesse.

Para saber mais sobre a possibilidade de participar desse intercâmbio, busco informações sobre o projeto de Cooperação Internacional desta instituição que tem como objetivo o desenvolvimento de atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A principal atividade de Cooperação Internacional da CAPES se dá por meio de acordos bilaterais. São os programas que fomentam Projetos Conjuntos de Pesquisa entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros. Com isso financia Missões de Trabalho (intercâmbio de professores), Bolsas de Estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do Projeto. Para tal, é imprescindível que os grupos de pesquisa brasileiros estejam ligados a Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo MEC, preferencialmente com conceitos 5, 6 ou 7 na última avaliação da CAPES. No caso dessa pesquisa, o benefício acontece através de bolsa de estudo para intercâmbio, a bolsa PDEE - Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior, considerando a excelente avaliação obtida pelo Programa de Pós-graduação do qual sou oriunda, em 2010 é nota seis (06) pela terceira vez consecutiva.

Ciente da possibilidade e dos pré requisitos, faço os devidos contatos com a Prof<sup>a</sup> Dra. Isabel Chagas, que prontamente aceitou me receber em seu departamento na Universidade de Lisboa em Portugal. Para este intercâmbio, a possibilidade de poder pesquisar junto a professores e professoras que estivessem passando pela formação continuada sobre a temática em questão em Portugal era muito sedutor. Poder observar a temática em “outras terras”, com outros(as) professores(as) me parecia muito enriquecedor, considerando o que aponta Melo (2009) “a nível internacional os pesquisadores estão unidos! [...] e a gente tem noção que o tema é muito forte a nível mundial”.

Com isso o *lócus* de pesquisa ficou assim definido: dois grupos de professoras que trabalham na Educação Básica<sup>40</sup> - um no Brasil, com quatro professoras oriundas do Município de Florianópolis (capital do Estado de SC) e uma de São Bento do Sul, que fica ao norte do Estado, cerca de 300 km de

---

<sup>40</sup>No Brasil compreende anos iniciais e ensino médio, em Portugal têm-se o Ensino Básico e Secundário.

distância da capital Florianópolis, num total de cinco professoras. Entrevistei também, três professoras formadoras em educação sexual, que foram professoras no curso de especialização do qual fiz parte e, que tem também trabalhado com formação inicial e continuada de professores acerca do tema educação sexual, no Estado de Santa Catarina, em outros Estados do Brasil e fora do Brasil, como relata Cabral (2010):

Durante esses dez anos “de prorrogação” trabalhei por muitos lugares, inclusive, num curso de Mestrado, no Paraguai. As alunas vinham de diferentes lugares – daquele país -, sendo o contingente maior, provenientes da capital – Assunção. Às aulas foram ministradas na - OTIP - Universidade Tecnológica do Paraguai e a sensação que tive foi de estar começando tudo outra vez. Foi como se eu retornasse ao passado. A turma era composta por pedagogos, assistentes sociais, sociólogas, psicólogas, entre outras profissionais da saúde e da educação. Elas revelavam as dificuldades de conseguir êxito nos múltiplos projetos que produziam, mas ao poder público, faltava um pouco mais de sensibilidade para entender a importância de investimentos na educação sexual, tanto na educação formal, quanto na informal.

Em Portugal, participaram do estudo quatro professoras e um professor, sendo que destes cinco, quatro eram de Lisboa, e uma professora de Moçambique - África, que naquela altura estava fazendo mestrado em Portugal. Nesta etapa do movimento empírico, entrevistei também duas professoras formadoras em educação sexual, uma de Lisboa e outra de Coimbra que se situa na região Centro de Portugal a pouco mais de 200 km de Lisboa.

Para a concretização do movimento de empiria, precisei lançar mão de alguns instrumentos que me auxiliaram na busca pelos dados que deram sustentação a esta pesquisa.

### **2.3 – Diário de Bordo I - instrumentos de coleta de dados da pesquisa**

*É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas  
e os instrumentos necessários  
para a elaboração do conhecimento.  
As opções técnicas dependem dos caminhos  
a serem percorridos  
e dos procedimentos a serem desenvolvidos.  
Silvio Gamboa (2001:64)*

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados empíricos foram três: a técnica de **Grupos Dialogais**; **entrevistas** semi-estruturadas e online e **questionários** de respostas abertas, tal qual descrevo a seguir:

O Grupo Dialogal (apêndice 04) formado com as professoras em processo de formação continuada, como já mencionado aconteceu em minha casa. Como estávamos em período de férias de inverno, as convidei para o grupo e para uma confraternização, por serem pessoas com as quais tenho um vínculo afetivo e profissional consolidado. Mais quatro pessoas foram convidadas por mim e por elas, haviam confirmado presença, mas não compareceram - talvez o frio as tenha desencorajado.

A técnica de **Grupos Dialogais** (apêndice 01), foi o instrumento utilizado com as professoras em processo de formação continuada e, é uma adaptação à já conhecida técnica de grupo focal. O grupo dialogal me apareceu num momento muito especial, quando da dúvida entre entrevista ou grupo focal. E a dúvida tornou-se latente quando, assim como Domingues (2006), percebo que ao desenvolver uma pesquisa qualitativa, o pesquisador dispõe de diversos caminhos para empreendê-la, o que significa dizer que há um espaço livre para a escolha do método e das técnicas que melhor atenderão aos seus objetivos.

Pensava que deveria tratar-se de um momento de encontros, de sujeitos unidos pela profissão e pelo desejo da troca. O fundamental deveria ser as trocas dadas pelas falas, pelas reflexões e questionamentos de quem exerce a docência em escolas de educação básica e assim, “valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (NÓVOA, 1992, p.53). Nesse sentido, o grupo dialogal pareceu-me o mais adequado.

Para Domingues (2006) o Grupo Dialogal surgiu num destes momentos, e teve como inspiração o Grupo Focal, que em sua pesquisa, para o que pretendia não atendia o que queria fazer como pesquisadora. Esse era também o meu “dilema” naquele momento, principalmente por considerar que não há neutralidade numa pesquisa e que por isso, não poderia estar neutra, uma vez que esta pesquisa se constituiu durante a minha caminhada acadêmica e profissional.

Domingues (2006) sugere que a opção pela denominação “Dialogal”, se dá a partir da necessidade de enfatizar os aspectos que diferenciam esta técnica do Grupo Focal/Grupo de Opinião. A ênfase centra-se na participação ativa da pesquisadora, que não somente coordena as discussões, mas que nelas se insere, o que antes da possibilidade do grupo dialogal não me parecia possível, dado as limitações de minha inserção com os sujeitos, impostas tanto pela entrevista, quanto pelo grupo focal.

Confesso, no entanto, que a herança de um movimento mais árido, que trago da minha parca caminhada como pesquisadora me deixou, em muitos momentos dos Grupos Dialogais, um tanto travada, imobilizada ou me posicionando como a pesquisadora que “fica de fora” – como se isso fosse realmente possível. Mas num esforço de superação, conseguia me libertar desse movimento, entrando num novo movimento de re-elaboração da postura de pesquisadora que traz na sua trajetória marcas profundas da tese que se constitui nesta caminhada, bem como contribuições importantes que fluem como pode-se perceber:

*[...] cada um de nós tem uma trajetória como professor(a), profissional na educação e mesmo como alunos(as). Mas o que me chama a atenção na suas falas é quando afirmam que ainda têm uma prática pedagógica para as questões sexuais muito inconsistente e isso é muito interessante, pois na verdade lidamos com as questões relacionadas à sexualidade, à educação sexual o tempo todo, mas tendemos a considerar o que é “oficializado”. Esquecemos com isso, que assim como para outras demandas existenciais, também educamos sexualmente o tempo todo, saibamos ou não, queiramos ou não. É interessante observar, assim como em outros colegas, quando vocês afirmam que ainda não tiveram a oportunidade de fazer um trabalho acerca da sexualidade. Seria bom percebermos que possivelmente, não tivemos a oportunidade de fazê-lo intencionalmente, através de um projeto onde se saiba de onde saímos, para onde queremos ir, de que maneira queremos que isso aconteça. Mas estamos sempre educando e sendo educados sexualmente (Pesquisadora).*



Em outros momentos me vi assumindo um papel do que à época, considerei ser de uma pesquisadora mais conservadora: *Eu gostaria de aproveitar o reparo que a Catarina faz no início e perguntar como ela percebe estas questões todas em Moçambique e Depois a Lúcia nos contando um pouco da sua trajetória e como tem percebido o tema em sua prática acadêmica e profissional?* No entanto, percebi mais tarde que não poderia deixar de ter o “acompanhamento” do que estava acontecendo nos momentos de encontro dos Grupos Dialogais, e que diante da necessidade de retomar um tema ou determinada fala, se ninguém do grupo o tivesse feito, eu inicialmente como integrante do grupo e como pesquisadora teria que fazê-lo.

Isso considerando com Domingues (2006) dois aspectos do Grupo Dialogal que são importantes para a coleta de dados, pois favorecem:

- o debate vivo, no qual os participantes expressam com propriedade suas concepções;
- a interação entre pesquisados e pesquisador/a e co-responsabilização dos docentes pela melhoria de sua formação continuada

Em contrapartida a autora chama a atenção para algumas dificuldades que podem surgir ao fazer uso do Grupo Dialogal, com as quais compartilhei durante a adaptação desta técnica:

- ✓ **As discussões centradas em mazelas e reclamações quanto às condições da profissão professor;**

Essa dificuldade apareceu, mas em nenhum dos casos descolada das reflexões da temática em foco,

- ✓ **A dificuldade em dividir o tempo das sessões de forma equilibrada para atender aos objetivos de coleta de dados e formação de professores;**

A dificuldade aqui ficou por conta do *tempo Kairos* – aquele tempo interior, que está ligado a valores e uso desse tempo, que mesmo tendo sido exaustivo no *tempo Chronos*, percebemos – eu e as participantes, que mais de uma sessão para o Grupo Dialogal teria se revelado mais produtivo em seu aspecto qualitativo.

✓ **Administração do tempo e espaço.**

A administração do tempo pode levar a uma exaustão, mesmo o grupo estando bastante envolvido, como aconteceu com o grupo feito em Lisboa, não nos demos conta, mas ficamos por muito tempo em uma sala de aula na Universidade de Lisboa, numa manhã gelada do inverno europeu e, mesmo não tendo nos dado conta do tempo que passou, percebemos ao final que estávamos todas muito cansadas, o que não chegou a ser considerado um momento desagradável. Ou ainda, ser um espaço de *happy hour* como aconteceu com o grupo feito no Brasil, onde o encontro deste primeiro grupo foi em minha casa, por ser férias (final das férias de julho) convidei-as para um café e elas aceitaram. Inicialmente conversamos informalmente sobre a temática, sobre nossas vidas profissionais, particular – filhos/as, família, lazer. Rimos de algumas histórias em comum e depois de um café nos fechamos numa sala para a conversa do Grupo Dialogal, que culminou numa *paella* de frutos do mar feito pelo meu marido.

Com relação às dificuldades expostas acima, não as vi como atravancadoras desta caminhada, pois considerei cada uma como momento de aprendizagem. As discussões centradas nas mazelas e reclamações quanto às condições da profissão professor/a, que por certo, do mesmo modo apareceriam se o instrumento fosse outro, pode ser bem aproveitado a partir das reflexões feitas acerca da concepção do profissional que é também pesquisador e que por isso produz conhecimento a partir da sua realidade.

Acredito que não tenha tido outras dificuldades, uma vez que conseguimos deixar bem claro os objetivos da pesquisa, o foco da discussão e a possibilidade de intervenções da pesquisadora que naquele momento também era sujeito. Cabe ressaltar, no entanto, que optei por fazer mais de um grupo dialogal, uma vez que, como já mencionado, as dificuldades geográficas e o cotidiano de cada uma das realidades assim o exigiram.

Encontro em Pimenta (2006) subsídios que fortalecem minha opção pelo Grupo Dialogal, pois a intenção era exatamente a de pesquisar *com* e não *sobre* os professores, numa perspectiva de “(...) *reflexão sobre a prática, problematização, partilha com pares, proposição de inovações*” (p.42), conforme aponta Laureana:

*Nós estamos fazendo grupo de estudo, mas grupo de estudo entre nós não é nem viável, [...] Não tem uma pessoa que possa ajudar a entender o texto, aí nós ficamos ali achando, cada um acha uma coisa e no final saímos sem nada.*

*E outra coisa, precisamos fazer uma reunião com os pais, falar sobre o assunto, explicar, perguntar, saber o que eles fazem. Se tem se dado conta do que a criança faz. Se há um processo de educação em casa ou se é só na escola.*

*Eu acho que isso deveria ser amarrado assim, os professores devem ter uma formação, mas formação com pessoas realmente capacitadas e para 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 [unidade escolar] 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, estamos só cuidando e alimentando [as crianças com as quais trabalham].*

Essa professora ao se colocar no Grupo Dialogal avalia e vai dando pistas de quais são as necessidades, quais são as mazelas de um grupo em formação continuada, sem o que elas mesmas pontuam: *um acompanhamento presente e eficaz.*

O segundo instrumento utilizado foi a **entrevista semi-estruturada**, realizadas com as *professoras formadoras* no Brasil e, em Portugal (apêndice 03). O local de cada entrevista foi escolhido pela professora a ser entrevistada. As duas professoras portuguesas foram entrevistadas em suas respectivas residências, assim como duas professoras brasileiras. Uma das professoras brasileira optou por ser entrevistada em seu local de trabalho: o CEAD/UDESC. Em média, o tempo utilizado para cada uma das entrevistas, foi de noventa minutos.

Nesta pesquisa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi 1993, (p. 196-201) ressaltam que na

entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

A entrevista teve como objetivo principal a obtenção de informações das entrevistadas, sobre a temática, considerando como acontece a chegada à trajetória profissional de cada uma, ainda suas vivências no decorrer da atuação profissional, enfocando a formação inicial e/ou continuada de pessoas em processo de formação inicial e/ou continuada com as quais tem trabalhado, informações utilizadas nesta pesquisa com subsídio teórico. Assim, nesta investigação, os dados foram gerados através de uma entrevista semi-estruturada, por considerar ser este o instrumento mais apropriado para uma pesquisa de cunho qualitativo.

Sobre esse recurso, Gil (1987, p. 113) afirma que o pesquisador pode formular perguntas ao entrevistado com o objetivo de obter dados que interessam à investigação e que a entrevista é uma forma de interação social e uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Nesta etapa de coleta de dados não fiz formulações prefixadas, considerei que a entrevista deveria ter um roteiro facilitando assim a comunicação entre pesquisadora e participantes. Esse roteiro (apêndice 03) foi utilizado com o objetivo de “orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados” (MINAYO, 1996, p. 122). Desse modo o instrumento de coleta de dados permite “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17), sem a imposição de um questionário fechado.

Esta opção possibilitou acesso a material de riqueza ímpar, cuja compreensão das especificidades teóricas, ontológicas e epistemológicas de cada entrevistada, considerando suas experiências, vivências e representações, dado os diferentes cenários, foram utilizadas como referencial teórico nesta pesquisa.

Neste tipo de entrevista, “a flexibilidade adquirida se traduz por uma perda de uniformidade, que atinge agora tanto as perguntas quanto as respostas”. “[...] Em compensação, sua flexibilidade proporciona um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas

representações, de suas crenças e valores” (Laville; Dionne, 1999, pp.188 - 189). Para estes teóricos, mesmo as entrevistas tendo sido feitas pela mesma pessoa e com o mesmo “núcleo de perguntas” de uma entrevista para a outra, “as diferenças correm o risco de ser grandes de uma entrevista a outra” (Id, p.188).

Portanto, nesta etapa da coleta de dados trabalhei com a técnica da devolução da entrevista, onde depois de transformar em texto que refletia o que ouvi, assim como a minha compreensão do conteúdo oriundo do registro de som devolvia às professoras formadoras para que apreciassem e fizessem ou não, alterações, inclusões e supressões.

A devolução da entrevista exigiu um exercício de ir e vir de cumplicidade, paciência e respeito. No entanto, esta dinâmica que inicialmente se tratava de uma postura de respeito às pessoas que participaram desta pesquisa, considerando que a maneira como nos colocamos muitas vezes a partir da fala, não reflete aquilo que gostaríamos de ver escrito ao se tornar público, acabou se tornando, igualmente, um espaço de reflexões e de revisitação de conceitos e vivências por parte das professoras, como podemos perceber na observação feita por Chagas (2010):

Mas é engraçado, agora que a Vera perguntou, é engraçado lembrar uma situação que eu vivi e quem sabe não teria de certa maneira influenciado as decisões que tomei mais tarde em escolher a sexualidade e educação sexual como tema de investigação.

Utilizei-me ainda, de dois **questionários de respostas abertas** aplicados com as professoras em processo de formação (apêndice 02) que tiveram como objetivo, complementar os dados coletados, através de questões onde não há uma impositividade às respostas dadas. “[...] o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (LAVILLE; DIONNE, 1999, pp.186).

De acordo ainda com os mesmos teóricos, esse tipo de questionário permite ao pesquisador “assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas” (idbid). O que no caso desta pesquisa significou a maneira como cada pessoa

se colocou, a partir do lugar e do momento em que se encontrava, considerando vivências, conquistas, desafios, medos, angústias, desencantos e possibilidades, dentre outros elementos que compõem a riqueza de conteúdo trazida por cada uma das participantes

A aplicação do questionário se dividiu em três eixos de abordagem: **identificação pessoal; histórico profissional, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e trabalho docente** e por fim questões voltadas à **sexualidade e educação sexual**, sendo que o último eixo de perguntas se desdobra em questões voltadas para o momento em que aparece a temática em seu processo de formação e de que forma; se o tema se faz presente em seus espaços de atuação profissional; se tem conhecimento dos documentos oficiais que tratam da temática em seus respectivos países.

Já o segundo questionário, inicialmente era para ser somente com as pessoas que por diferentes razões não puderam participar dos GD, tanto no Brasil como em Portugal. No entanto, percebi neste instrumento a possibilidade de reforçar dados já obtidos ou de obter outros dados que por ventura não tivessem aparecido. Por isso achei por bem, estender para todas as professoras que participaram dos GD, mas somente quatro das dez professoras retornaram. Destas quatro, uma é do GD de Portugal e duas do GD no Brasil, sendo uma brasileira que não participou do Grupo Dialogal. Portanto, nas entrevistas *online* predominam as profissionais brasileiras.

#### Quadro 01: síntese dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PARTICIPANTE
GRUPO DIALOGAL	Provocar o debate vivo, através da interação entre participantes e pesquisadora no qual as participantes expressaram com propriedade suas concepções, proporcionando a co-responsabilização das docentes no processo melhoria de sua formação continuada.	Um grupo de professoras brasileiras e outro de professoras portuguesas, todas em processo de formação continuada e que trabalham com a Educação Básica.
		Um grupo de professoras

QUESTIONÁRIOS	Complementar os dados coletados.	brasileiras e outro de professoras portuguesas, todas em processo de formação continuada e que trabalham com a Educação Básica.
ENTREVISTAS	A obtenção de informações das entrevistadas, sobre a temática, considerando como acontece a chega à trajetória profissional de cada uma, ainda suas vivências no decorrer da atuação profissional, enfocando a formação inicial e/ou continuada de pessoas em processo de formação inicial e/ou continuada com as quais têm trabalhado. Informações utilizadas nesta pesquisa com subsídio teórico.	Professoras formadoras brasileiras e portuguesas.

Elaborado pela pesquisadora.

As respostas obtidas nos questionários mostraram questões que não apareceram no GD, como por exemplo, as contribuições advindas das trajetórias acadêmicas para a vida profissional das professoras, já que este não foi o foco no grupo dialogal.

A grande quantidade de dados gerados a partir das técnicas e instrumentos utilizados foram todos analisados exaustivamente, colocando-me diante de um drama: não poderia usar tudo, por ser uma grande quantidade, então o momento da escolha me fez optar, prioritariamente, pelo conteúdo gerado nos Grupos Dialogais e nas entrevistas semi-estruturadas. Ressalto que a consistência encontrada no conteúdo oriundo dos GD e das entrevistas, deu sustentação às dimensões que brotaram da análise dos dados em questão. Esse conteúdo foi trabalhado com o aporte da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1997).

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*<sup>41</sup>. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p.31).

A técnica de análise do conteúdo se compõe de três grandes etapas:

<sup>41</sup>Grifos da autora.



- ✓ A pré-análise;
- ✓ A exploração do material;
- ✓ O tratamento dos resultados e interpretação.

Laurence Bardin (1997) descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.

Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise do conteúdo.

Bardin chama a atenção para a necessidade de se dizer “por que razão e com que finalidade, recorreremos a este instrumento” (p.31). E continua observando a relevância de se definir uma *linha de fronteira*, onde haja a indicação dos lugares possíveis do seu *território*. Com isso, Santos (2002) em diálogo com Bardin (1997) e Olabuenga e Ispzua (1989) demarca que,

A análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação, oscila entre dois pólos: o do rigor da objetividade, e o da fecundidade da subjetividade (o escondido, o latente, o não aparente, o potencial do inédito/o não dito, retido por qualquer mensagem. (...) Isto sem perder de vista que na análise de conteúdo, a 'lectura debe realizar-se de modo científico'.2002, p.50).

Isso me permitiu presumir que o pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado, aqui em especial considerando a riqueza de conteúdo manifesto nas falas de cada uma das participantes neste processo, onde

Através do diálogo, o pensamento de cada pessoa é tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento de um dos membros do grupo, os outros podem ser levados a considerar alternativas ao mesmo tempo e a pessoa que expôs suas ideias é

desafiada a re-examinar seu próprio raciocínio. As pessoas, ao engajar-se em interações, frequentemente podem superar o que não são capazes de realizarem sozinhas, trabalhando independentemente (DAMIANI, 2004, p. 07).

Este contexto foi terreno fértil, de onde brotaram dimensões que exprimem o desafio epistemológico relativo ao conhecimento produzido a partir dos saberes das participantes sobre suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que, por opção, a pesquisa, mesmo tendo acontecido em realidades distintas, não teve a pretensão de comparar<sup>42</sup> estas realidades, e sim aproveitar a possibilidade do diálogo como fomentador das múltiplas possibilidades de saberes que se deslocam nos diferentes espaços. Isso dito com a ajuda de Paulo Freire (1982) pode ser caracterizado como “o encontro amoroso dos homens [e mulheres]<sup>43</sup> que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (p.43).

Com isso, procurei dar um sentido cientificamente humano<sup>44</sup> a este momento da pesquisa – a coleta de dados, que o tempo todo se sustentou através da dialogicidade<sup>45</sup>. Diálogo este que procura desvelar a realidade mediante a “pronúncia” de professor/as que se dispuseram pensar suas práticas pedagógicas na troca de suas experiências, de vivências que por certo proporcionaram ampliar-se neste diálogo coletivo, portanto interativo, onde pudemos juntas refletir sobre o que sabemos e o que não sabemos, podendo

---

<sup>42</sup> Antonio Nóvoa (1993) ao falar de educação comparada observa que em uma situação de comparação é sempre o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe os silêncios. E, esse não é o foco desta pesquisa que materializa em diálogos que se completam e complementam a cada reflexão feita.

<sup>43</sup> Complemento meu.

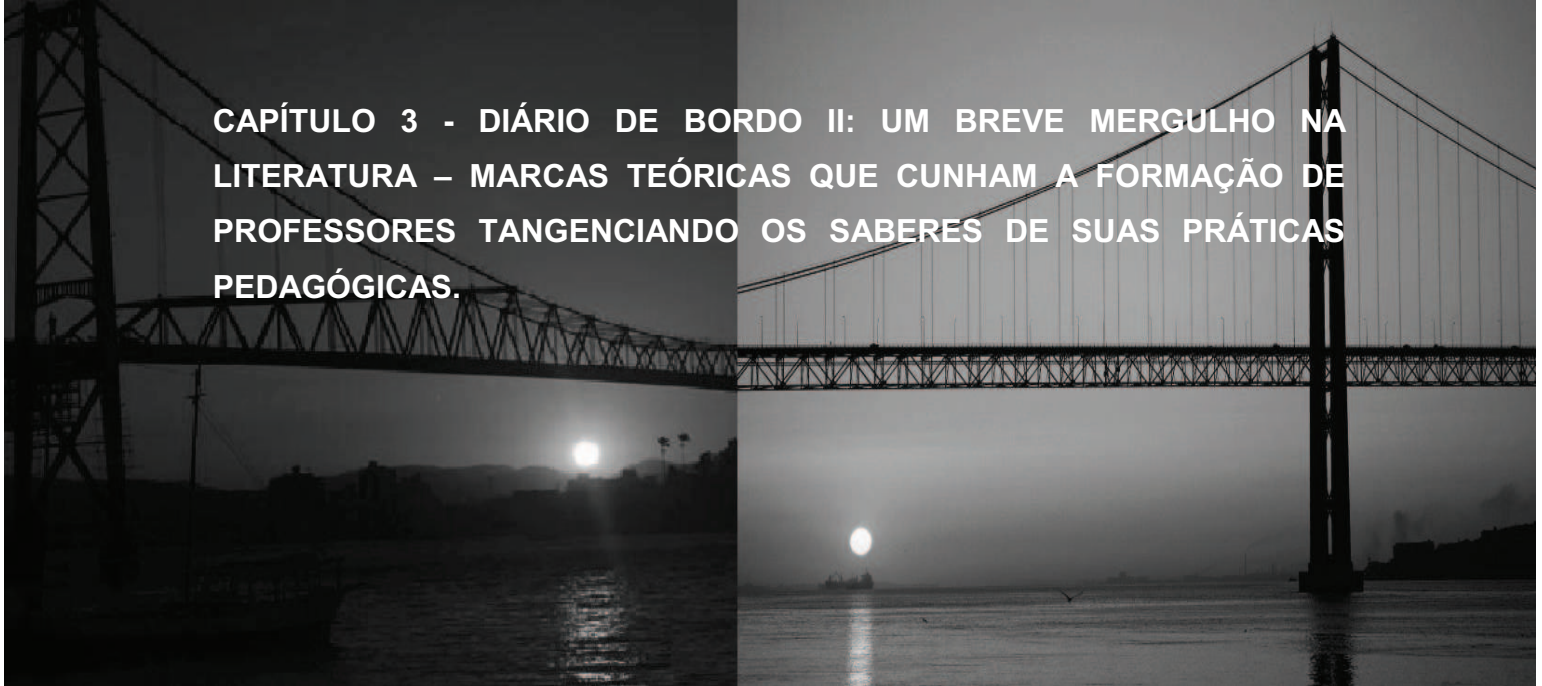
<sup>44</sup> Quando me refiro a dar um sentido cientificamente humano, é para provocar reflexões acerca do paradigma do que seja uma pesquisa, como deve se comportar um pesquisador, que trazemos ainda fortemente ancorado na pesquisa quantitativa positivista. Um modelo que geram ainda posturas muito áridas.

<sup>45</sup> O diálogo/dialogicidade é uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso, numa proposta de educação humanista – libertadora em Freire. “Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para pensar a vida em sociedade, discutir sobre o nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (ZITKOSKI em capítulo de STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008: 130).

quem sabe, atuar criticamente na possibilidade de transformar a realidade de onde cada uma emerge. (FREIRE, 1996).

Assim sendo, explico mais uma vez, que desde o início desta caminhada muitas parcerias se estabeleceram, e dentre elas, as parcerias teóricas foram se firmando. Parcerias estas que foram se constituindo até o momento de parada neste movimento de pesquisa, mas que por certo se agregam as práticas e vivências, não só da pesquisadora, mas dos pares/sujeitos que fizeram parte deste processo.

Para tal, a companhia de autores que com seu arcabouço teórico ajudaram na fundamentação teórica acerca de formação de professores; educação sexual; metodologia científica e textos complementares que vieram no apoio da trajetória que se estabeleceu para a realização de um trabalho que pretendeu ser leve, mas coerente e consistente, ao que se propôs, conforme pode-se acompanhar no capítulo que segue.



**CAPÍTULO 3 - DIÁRIO DE BORDO II: UM BREVE MERGULHO NA LITERATURA – MARCAS TEÓRICAS QUE CUNHAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TANGENCIANDO OS SABERES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

### **CAPÍTULO 3 - DIÁRIO DE BORDO II: UM BREVE MERGULHO NA LITERATURA – MARCAS TEÓRICAS QUE CUNHAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TANGENCIANDO OS SABERES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

*“O fortalecimento dos sujeitos individuais é fundamental e sem ele dificilmente conseguiríamos chegar aos outros processos, mas ele não é suficiente. [...], há um momento inicial onde são feitas muitas queixas e onde dores passadas são atualizadas. É a descoberta de que não se está sozinha e de que há razões materiais e lógicas para o sofrimento. Do ponto de vista educativo e político, é muito importante identificar estes momentos e encontrar formas de atravessá-los sem desqualificar a experiência e a descoberta [...] tanto na construção quanto na superação da subordinação”.*  
(ÁVILA, 2001, p. 184)

Este capítulo cumpre com a necessidade de situar teoricamente o percurso que compreende conceitos, abordagens e vertentes de um processo que compreende a sexualidade e a educação sexual e ainda, conceitos que definem a *formação* docente tangenciando os saberes das práticas pedagógicas de professores e professoras.

#### **3.1 – Educação Sexual e Sexualidade – marcas teóricas que cunham a formação de professores.**

A sexualidade é um tema que tem despertado o interesse de pesquisadores nas últimas décadas, sendo um tema que tem sido amplamente investigado, e cuja produção teórica é relativamente intensa. E por isso sabemos, hoje, que é inerente ao ser humano. E, justamente, por ser inerente ao ser humano, nunca deixou de estar nos contornos da história da humanidade. O que pude observar, no entanto, é que no decorrer desta

história, o tema tem tomado diferentes contornos a depender do momento, bem como os interesses que permeiam cada um destes momentos.

A importância da Educação Sexual vem sendo reconhecida cada vez mais, no processo de formação educacional dentro da nossa sociedade, onde já se reconhece largamente que *“não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da educação global do indivíduo”*. (FIGUEIRÓ, 1996:17)

De acordo com Ribeiro (1990:10), a educação sexual propriamente dita, sistematizada e organizada para ser ministrada em escolas e instituições, teve como país pioneiro a Suécia em 1942, por recomendação do governo, sendo declarada obrigatória em 1956.

No Brasil por influência dos ideais europeus católicos e conservadores, a sexualidade é reprimida desde os primórdios da colonização portuguesa, onde a Igreja Católica defende a família patriarcal, com detenção de poder e autoridade ilimitada do homem sobre a esposa, filhos, empregados e escravos. *“A esposa, [...] tinha diante de si um mundo ‘anti-sexual’ onde o ‘uso’ da sexualidade era apenas destinado à reprodução. Desejo sexual e prazer eram considerados impróprios. Essa dicotomização vai perseguir a mulher ao longo dos séculos”* (RIBEIRO, 1990:10).

No final do século XX, mais precisamente nas três últimas décadas deste século, há uma crescente preocupação com a temática por conta do advento HIV – AIDS. Faz-se necessário falar sobre sexualidade, mesmo que tal discurso assumira um contorno médico-biologista, ou seja, um discurso centrado na preocupação voltada somente para a saúde biológica. Fala-se em Educação Sexual, aumentam as campanhas de conscientização para prevenção de DST – HIV – AIDS; fala-se amplamente sobre planejamento familiar, distribuição de preservativos e contracepção. Contudo, nos parece que fica ainda uma lacuna: todas estas questões estão descoladas de uma proposta de educação sexual intencional, sistematizada – que faça parte dos espaços educativos, sejam estes formais ou não formais e, por conseguinte, as práticas pedagógicas acabam não contemplando esta dimensão humana, que por sua vez, em uma ampla maioria, tampouco não é contemplada em propostas de formação de professores.

Outros eventos como o movimento feminista e o movimento homossexual contribuíram com a abertura política da qual passou o Brasil a

partir das décadas 1970 e 1980; a sexualidade igualmente teve significativas mudanças. A mulher busca espaço no mercado de trabalho, mesmo que tenha sido por necessidade devido à crise econômica; o uso da pílula anticoncepcional permite a ela planejar uma gravidez, eliminando o receio em relações extra e pré-conjugais, o que passa a ter uma contribuição fundamental para a liberalização sexual.

Mesmo com essa liberação, que influenciou no processo de construção e reconstrução da moral sexual, questionando preconceitos, derrubando tabus e abalando sólidas tradições conservadoras, ainda há muito que se fazer em termos de uma educação sexual sistematizada sob o paradigma dialógico e emancipatório, de acordo com os anseios e necessidades do ser humano contemporâneo.

A década de 1980 é marcada por inúmeras iniciativas para a implantação de projetos de educação sexual no Brasil. São várias as iniciativas de profissionais de diversas áreas do conhecimento que se empenharam na produção escrita sobre a educação sexual, contribuindo para que pudesse ser reconhecida e legitimada como tema de pesquisa e estudos acadêmicos.

Na dissertação, apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / USP em 1995, *Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980 a 1993*, a psicóloga Mary Neide Damico Figueiró fez uma análise da produção acadêmico-científica sobre a educação sexual no Brasil.

A autora teve como objetivo principal investigar e identificar qual, dentre as abordagens sobre a educação sexual, era predominante. A dissertação, posteriormente, transformou-se no livro *Educação Sexual Retomando uma Proposta, um Desafio*, com a primeira edição em (1996) e segunda edição de (2001).

Tendo como base as publicações sobre o tema educação sexual no período de 1980 a 1993, organizadas em três grupos: Grupo A: 12 livros e 21 capítulos de livros; Grupo B: artigos, pesquisas e trabalhos apresentados em eventos (72 publicações); Grupo C: 14 dissertações e 03 teses, a autora considerou educação sexual como “toda ação ensino aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 17).



Fundamentada nas concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas, a autora identificou quatro tipos de abordagens sobre a educação sexual:

- 1) Religiosa – Católica ou Protestante, podendo ser ambas, Tradicional ou Libertadora;
- 2) Médica;
- 3) Pedagógica e;
- 4) Política.

A abordagem Religiosa é dividida em Católica e Protestante podendo ser dividida em dois níveis: tradicional e libertadora. A educação sexual Religiosa Católica Tradicional tem como base as normas morais e eclesiais, e os valores são repassados conforme as orientações do Papa.

A abordagem Médica da educação sexual é identificada por Figueiró (2001), por meio de um recorte histórico da educação sexual a partir do século XIX. Neste período o sexo começou a ser estudado e analisado como sendo o foco de disfunções e anomalias dos indivíduos. A autora busca em Jurandir Freire Costa (1983) e Richard Parker (1991) entre outros, elementos para subsidiar as concepções da visão higienista e a medicalização do sexo.

Um educador sexual comprometido com a Abordagem Médica da educação sexual prioriza os conhecimentos biológicos e fisiológicos, fornecendo opções para melhoria da vivência da sexualidade individual, do casal e do coletivo. Há ainda, uma ênfase de cunho terapêutico ou de programas preventivos de saúde pública, “*para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade*” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 68).

Na Abordagem Pedagógica, a autora enfatiza a necessidade de apoio oficial para implantação da educação sexual nas escolas públicas, ressalta a importância de divulgar os trabalhos existentes, como forma de chamar a atenção para mais adesões.

Ainda verifica que a escola educa sexualmente as crianças e adolescentes, mesmo não tendo projetos específicos de educação sexual. Esta abordagem está centrada no processo de ensino-aprendizagem sobre as

questões que envolvem a educação sexual. “Valoriza o aspecto informativo [...] podendo também dar ênfase aos aspectos formativos, onde se propicie a discussão de *valores, atitudes e preconceitos*; pode ainda considerar a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 90).

A Abordagem Política ou Emancipatória da educação sexual no Brasil, de acordo com a mesma pesquisadora, teve seu início por volta de 1980, época em que o país estava saindo do período rigoroso da ditadura e que começavam a surgir os discursos sobre o compromisso com a transformação sócio-cultural-econômica e política da sociedade.

Figueiró (2001) faz reflexões sobre as atitudes repressivas em relação à sexualidade e sobre as atitudes que possam contribuir para a auto-repressão. Para esta autora, o educador sexual envolvido com a Abordagem Política ou Emancipatória da educação sexual trabalha para que haja modificações de valores, preconceitos e discriminações sobre as questões sexuais. Do mesmo modo, dá ênfase para o exercício da sexualidade de forma prazerosa, saudável, com liberdade e responsabilidade. Esta abordagem é influenciada pela cultura e implica em compreender como as normas são socialmente construídas, para que se possam buscar meios que conduzam às transformações sociais.

Nesta mesma direção, Cesar Nunes (1996) observa que a educação sexual no Brasil foi desenvolvida e é vivenciada a partir de paradigmas e abordagens pedagógicas, que na avaliação de Melo e Pocovi (2002) “todas essas fases ‘mudaram’ a educação sexual para não mudar” (p.31). Para Nunes (1996) as abordagens em questão são: normativo-institucional, médico-biologista, terapêutico descompressivo e consumista quantitativo pós-moderno e emancipatória.

Na vertente normativo-institucional a sexualidade é controlada por normas institucionais, e a família é tida como primeira instância normativa, responsável pelo enquadramento dos seus membros neste modelo.

A Igreja Católica aparece também como instituição normativa, por meio dos seus discursos e cursos, onde padres e agentes pastorais emprestam seus saberes às escolas, se utilizando de um discurso em defesa do matrimônio e da família patriarcal tradicional.

Os discursos normativos estiveram sempre presentes na escola, estereotipando os conceitos de homem e de mulher, revestido de uma pseudo-cientificidade, acentuando o papel de “mãe” para a menina e “homem” para o menino, de acordo com o modelo patriarcal conservador, perverso e preconceituoso. Neste modelo a sexualidade é contida, amedrontada e reprimida. Transgredi-lo, significaria ficar à mercê de “doenças venéreas”, perversões psíquicas ou sexuais.

A vertente médico-biologista, na visão de Nunes (1996) compreende a sexualidade numa perspectiva reducionista, a partir da interpretação médico-biológica da condição humana. Esta vertente apresenta outras versões ou subdivisões: biologista-reprodutivista, o próprio médico-biologista, médico-higienista e ainda a versão agropecuária<sup>46</sup>.

Nesta concepção, o foco centraliza-se na reprodução e no discurso médico. Refere-se, igualmente, às diferenças anatômicas e fisiológicas dos órgãos sexual feminino e masculino, reforçando muitas vezes por aí a superioridade física e até intelectual do homem em detrimento da mulher que é frágil dado as suas condições físicas. A educação sexual associa a sexualidade com procriação, doenças, descrições fisiológicas e o seu discurso está voltado para o controle e inibição das práticas sexuais.

Há também uma centralização em noções de higiene sexual e procriação, onde surge um componente mercantil, que aparece em parcerias de empresas com projetos de Educação Sexual, onde estas assessoram ou promovem encontros com adolescentes e o tema central é a higiene corporal e sexual, que necessariamente se processa com seus produtos, neste modelo encontramos ainda, a versão agropecuária.

No Brasil, a vertente terapêutico descompressivo, toma espaço a partir das mudanças sociais ocorridas com o fim da ditadura militar na década de 80, onde “consultores sexuais”, atendem via veículos de comunicação de massa, especialmente a televisão, àqueles que não conseguem “resolver” as questões pertinentes a sua sexualidade, um programa que pode ser citado para elucidar esta questão é o TV Mulher apresentado por Marta Suplicy.

---

<sup>46</sup>De acordo com Cabral (1995) a versão agropecuária, é “aquela que explica a reprodução humana, exemplificando-a com animais e plantas, e sexista, aquela que evidencia o embate entre homem e mulher na disputa pela superioridade de um sobre o outro” (p.150).

Para Cesar Nunes, neste período “A escola brasileira vivificava um duro período de repressão, amordaçada pelo regime militar. Foram as instituições da sociedade civil, Igreja, universidades, associações e sindicatos que iniciaram o debate sobre os discursos de uma sexualidade livre”. (1996: pp.166-167).

A partir destes modelos Nunes (1996), propõe uma abordagem de educação sexual voltada para a emancipação subjetiva da individualidade e do caráter histórico autoritário acumulado através da cultura – a vertente emancipatória da sexualidade. Este modelo, na proposta do autor busca a libertação do sujeito de todo o aparato autoritário e repressivo construído e acumulado historicamente. Segundo Santos (2002:16) “o termo *emancipatório* utilizado por este autor, supõe uma profunda reflexão sobre a sexualidade, de modo a elucidar contradições históricas, discutir suas bases antropológicas, investigar suas matrizes sociológicas e identificar suas configurações políticas”.

Jimena Furlani em sua tese de doutorado defendida em 2005, no PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também apresenta uma forma de organizar a educação sexual contemporânea, sobretudo, o que vemos hoje no Brasil. Nesta tese a autora volta-se para a educação sexual dirigida às crianças, onde examina duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual endereçados à infância, com o objetivo de contribuir com o processo de formação de educadores(as).

Embora dialogue com outros teóricos, fica evidente que a pesquisadora se pauta nas abordagens apresentadas até então por Nunes (1996) e Figueiró (2001). Ao todo apresenta oito diferentes<sup>47</sup> abordagens: a abordagem biológica-higienista; a abordagem moral-tradicionista; a abordagem terapêutica; a abordagem religiosa-radical; a abordagem dos direitos humanos; a abordagem dos direitos sexuais; a abordagem emancipatória; a abordagem *queer*.

Para discutir a abordagem biológica-higienista, Furlani (2005) dialoga explicitamente com Louro (1999) e Britzman (2000) e afirma que esta abordagem é considerada prevalente e até mesmo a única, “nas ações

---

<sup>47</sup> Cabe ressaltar que a referida pesquisadora vai a outras fontes para organizar suas reflexões, mas fica evidenciado que Nunes (1996) é a fonte inspiradora.

educacionais voltadas a discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo da escolarização formal”. (p.203). Esta abordagem se restringe ao biológico e “sempre esteve presente no trabalho de Educação Sexual na escola, através das aulas de Ciências e de Biologia. A crítica maior reside não na sua presença (que é necessária), mas no fato de sua exclusividade implicar num currículo de abordagem limitada e reducionista” (p.204). Esta abordagem também é,

Marcada pela centralidade conferida ao ensino como promoção da saúde privilegia(ou) discussões sobre a reprodução humana, às DST (antes, doenças venéreas), a gravidez indesejada, o planejamento familiar, o HIV/AIDS, a puberdade. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico considera a diferença entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui), tanto, para a ‘naturalização’ das desigualdades sexuais e de gênero, quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (como por exemplo as premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas) (p. 204).

Na abordagem moral-tradicionalista, predominam os princípios conservadores e religiosos. Furlani ilustra esta abordagem, se utilizando de um programa implantado em muitas escolas públicas norte-americanas, onde a matriz curricular defende “incondicionalmente” a abstinência sexual<sup>48</sup>, como forma de evitar casos de gravidez, contaminações infecciosas como HIV/AIDS. O currículo desse programa aborda temas como: “respeito ao sexo, encarando a realidade”; “Eu, meu mundo, meu futuro”; “Sexualidade, responsabilidade e família”; “O dever da família em comunicar ao jovem a sexualidade”. Como se pode perceber é um programa voltado amplamente para os jovens<sup>49</sup>. “Esse

---

<sup>48</sup>Programa “Somente Abstinência”. Fonte: <http://www.aborto.com/escola.htm> – In: Furlani, 2005:205.

<sup>49</sup>Durante o governo Bush o aporte de verbas para programas que estimulam a abstinência, a fidelidade e o uso controlado de preservativos foi significativo. Numa mistura de métodos considerados científicos e pregação moral e religiosa, as entidades que insistem para que os jovens não pratiquem sexo antes do casamento tiveram acesso a abundantes fontes de recursos para suas campanhas. Aquelas que tinham outra abordagem, focando na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez, por sua vez, viram suas fontes secarem. Pesquisa realizada pelo Congresso Americano constatou que as aulas de abstinência sexual não funcionam e que os alunos que participam delas não têm uma maior probabilidade de se absterem posteriormente de relações sexuais. A conclusão foi de que aqueles que participaram do programa tinham a primeira relação com a mesma idade média daqueles que

tipo de ES<sup>50</sup>, baseado em enunciados moralistas-tradicionais e, portanto, conservadores, pode ser encontrados no Brasil em Programas, como, por exemplo, 'O Programa Frente a Frente', da Rede Vida de Televisão, mencionado no *site* 'providafamilia'" (FURLANI, 2005: 207).

Para a abordagem terapêutica, a autora traz informações semelhantes ao que já foi apresentado em Nunes (1996). Contudo, chamou-me a atenção para a centralização da pesquisadora nas questões da homossexualidade, caracterizando a abordagem "pela busca de 'causas' explicativas das vivências sexuais consideradas 'anormais' ou os 'problemas sexuais' visando a 'cura'" (Id, p.208).

Na abordagem religiosa-radical, vamos ter a caracterização centrada no "apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma 'incontestável verdade' na determinação das representações acerca da sexualidade 'normal'" (FURLANI, 2005: 211). A pesquisadora observa que há certa similaridade quanto aos princípios e condições históricas de possibilidades, das três abordagens apresentadas até aqui.

A abordagem dos Direitos Humanos, como o próprio título sugere, surge num contexto que podemos considerar de ação afirmativa, sistematizado na década de 1940 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com o ativismo principalmente dos movimentos sociais na metade do século XX, evidenciam-se os mecanismos de desigualdades e injustiças. Articulações através de marcadores sociais como: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe

---

não participaram – 14 anos e nove meses. Em 2005 o Governo Brasileiro recusou U\$ 40 milhões da Agência do Governo dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para financiamento de projetos de DST e AIDs e a condição para a liberação da verba era a eliminação do Programa Nacional de DST e AIDs e a proibição de repassar recursos a qualquer instituição que trabalhasse com prostitutas, exigências que o Brasil não aceitou. Segundo Pedro Chequer, especialista em Saúde Pública e mestre em epidemiologia pela Universidade da Califórnia, o pior problema desta política é quanto à confusão que se cria do ponto de vista da mensagem educativa. Ao promover a abstinência e a fidelidade, estimula os conceitos de pecado, de erro e de culpa em relação à sexualidade, o que é um aspecto realmente danoso. O preservativo é banido como algo pecaminoso e feio, criando outra grande dificuldade. Ainda segundo Pedro Chequer, com o governo Obama as políticas de educação sexual nos EUA serão completamente alteradas, havendo a retomada das medidas preventivas em detrimento ao estímulo à abstinência.

Fonte: <http://montardo-ap.blogspot.com/2009/01/educacao-sexual-nos-eua-deve-mudar-com.html>  
Acessado em 30/05/10.

<sup>50</sup>Educação Sexual.

dentre outros, vão dando um novo contorno para as vivências nestes aspectos, embora alguns tenham acontecido por força de lei, outros ainda caminhamos em sua direção. Nas palavras de Furlani (2005, p. 219)

No Brasil, quando no Programa Nacional de Direitos Humanos II (aprovado em maio de 2002), reconheceu a necessidade de “Proteção de Direito à Vida”, deixou clara a necessidade de garantir a insegurança das pessoas e a luta contra a impunidade. (...) e reconheceu a necessidade em apoiar programas para prevenir a violência (de todos os tipos e níveis) (...). num incontestável reconhecimento daqueles grupos que ocupam o âmbito da exclusão social em nosso país, o documento “mostrou a cara” dos excluídos ao falar explicitamente de crianças e adolescentes, idosos/as, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros/as, refugiados/as e migrantes, ciganos/as, portadores/as de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

E prossegue a pesquisadora pontuando que lhe parece “que uma Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói essas identidades ‘excluídas’”. (p. 219).

A abordagem dos Direitos Sexuais pauta-se na Declaração dos Direitos Sexuais, que foi elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia realizado em Valência na Espanha, no ano de 1997. Foi revisada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS – World Association for Sexology), em 26 de agosto de 1999, ano em que foi aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Hong Kong, República Popular da China.

A sistematização desta abordagem é o que surge de novo na complementação do que já trazem até então, Cesar Nunes e Mary Neide Damico Figueiró, principalmente, considerando o que junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte temos defendido: a Declaração dos Direitos Sexuais: como instrumento de intervenção em nossas práticas pedagógicas.

Os direitos sexuais<sup>51</sup> são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então saúde sexual deve ser um direito

---

<sup>51</sup>Fonte: [http://www.ibiss.com.br/dsex\\_destaque.html](http://www.ibiss.com.br/dsex_destaque.html) - Acessado em 29/05/10.



humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam sua sexualidade de forma saudável, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.

1. **O Direito à Liberdade Sexual** - A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida.
2. **O Direito à Autonomia Sexual, Integridade Sexual e à Segurança do Corpo Sexual** - Este direito envolve habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Igualmente inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilações e violência de qualquer tipo.
3. **O Direito à Privacidade Sexual** - O direito de decisão individual e aos comportamentos sobre intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
4. **O Direito à Igualdade Sexual** - Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
5. **O Direito ao Prazer Sexual** - prazer sexual, incluindo auto-erotismo, é uma fonte de bem estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
6. **O Direito à Expressão Sexual** - A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através da comunicação, toques, expressão emocional e amor.
7. **O Direito à Livre Associação Sexual** - Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
8. **O Direito às Escolhas Reprodutivas Livres e Responsáveis** - É o direito em decidir ter ou não filhos, o número e o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.

9. **O Direito à Informação Baseada no Conhecimento Científico** - A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético, disseminado em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.
10. **O Direito à Educação Sexual Compreensiva** - Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, e deveria envolver todas as instituições sociais.
11. **O Direito à Saúde Sexual** - O cuidado com a saúde sexual deveria estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Furlani (2005) diante da Declaração dos direitos Sexuais faz algumas indagações, as quais complemento e sugiro que acrescentemos em nossas reflexões de processo de formação inicial e continuado:

- Como seria uma pedagogia baseada nos Direitos Sexuais? Ou ainda, quais as contribuições da Declaração dos Direitos Sexuais, se utilizada como instrumento pedagógico em nossa prática pedagógica?
- Quais debates são pertinentes para uma Educação sexual que procura basear sua discussão da sexualidade reconhecendo os “direitos sexuais” como legítimos?
- Quais as diferenças na pauta curricular dessa Educação Sexual quando se considera diferentes interesses no interior de diferentes identidades culturais: gays e lésbicas, mulheres negras, feministas, crianças e adolescentes, etc.?
- Quais as identidades merecedoras de “identidades sexuais”?

Do lugar em que escrevo e atuo: a pesquisadora, professora universitária, cidadã sexuada, responder todas estas questões e ainda outras que por certo permeiam nossas vivências e práticas pedagógicas, pressupõe compreender a grandeza do alcance de possibilidades que podem nos proporcionar os Direitos Sexuais, considerando-os inclusive como **instrumentos de intervenções pedagógicas** em nosso cotidiano profissional.

Esta abordagem vai ao encontro do que temos defendido no grupo de pesquisa do qual faço parte: A Declaração dos Direitos Sexuais em

uma perspectiva de ação afirmativa é um incontestável instrumento didático pedagógico, para intervenções pedagógicas em processos de educação sexual, e ainda como retomada dos Direitos Humanos Universais.

Ao se reportar à abordagem emancipatória, Furlani (2005) afirma que no Brasil, a ideia de uma educação emancipatória se dá a partir de debates sobre a educação popular. Reporta-se a Paulo Freire e dá ênfase às obras: *Educação como Prática da Liberdade*; *Pedagogia do Oprimido* que primam por uma educação libertadora. Dentre outros teóricos, estabelece diálogo com Melo e Pocovi (2002), onde observa que sob o ponto de vista pedagógico,

[...] uma abordagem de Educação Sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional [...] que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões [...] contribuindo na busca pela cidadania para todos (p.277).

Porém, é importante observar que o termo emancipatório para abordagens referentes à sexualidade, no Brasil foi cunhado inicialmente por Goldberg (1988) com o texto: *Educação sexual: uma proposta, um desafio*, que na interpretação de Figueiró (2006)

concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade (p.31).

Furlani (2005) apresenta ainda a abordagem *queer*<sup>52</sup>, que surge com a teoria *queer* e vai contestar a heteronormatividade. Nas observações da

---

<sup>52</sup> Em seu sentido original, "queer" significa "raro", em inglês. Era usado como um insulto contra aqueles que estavam relegados às margens da sexualidade dominante (como "sapatão" ou "viado"), mas tem sido reapropriado por quem recebia esse insulto. Deste modo, foram convertidos -pela primeira vez- em produtores do discurso sobre sexualidade (as minorias sexuais sempre foram o objeto estudado, o "outro"). Agora são, "o sujeito do discurso". Um dos valores mais importantes da terminação é não ser algo estanque, essencial. Está em permanente evolução, como as pessoas. E essa é, também, uma das ideias em que estão de acordo os que usam a teoria queer: a identidade não é uma essência, mas algo contínuo. E o que quer dizer isto? Não é fácil de explicar. Possivelmente, se alguém nunca teve a pressão de se questionar quem é nos termos de sua identidade de gênero ou sexual, e ainda que o tenha feito, estas ideias lhe podem soar pretensiosas e também potencialmente daninhas. Mas somos muitas as pessoas que nos questionamos que os conceitos de homem e mulher são uma construção social. Que tudo é muito mais complicado do que nos dizem, que poderia ser o seguinte: um ser humano nasce. E em função de seus genitais (especialmente) e de seus cromossomos, lhe põem em um dos eixos possíveis. Um pacote as espera, o qual lhe

autora, pode-se dizer que as reflexões e críticas que surgem do movimento de liberação gay e do feminismo lésbico, vieram contribuir para o surgimento dessa teoria,

na medida em que algumas de suas análises possibilitaram o rompimento com os modelos que buscavam definir e legitimar uma única identidade homossexual. [...] A teoria *queer* irá questionar não apenas o caráter fixo desta suposta “identidade homossexual”, como seus limites e suas fronteiras. Com isso, substitui-se a visão de identidade fixa e única por uma política da diferença – conceito central também dentro do pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária (p. 232).

A pesquisadora nesse aspecto faz duas afirmações que me chamaram a atenção:

- ✓ “que talvez o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como a identidade hegemônica, compulsória e incontestável”;
- ✓ E, que, “essa educação Sexual poderia começar por apresentar-se como perturbadora das ‘verdades’ que definem os campos de produção e de reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero” (FURLANI, 2005: 240).

Nesse sentido, fiquei a me perguntar: poderíamos afirmar que há um paralelo entre a teoria *queer* e a vertente emancipatória da sexualidade? Assim, concateno este questionamento à outros feitos pela pesquisadora: Como se daria uma Educação sexual baseada nos pressupostos críticos da teoria *queer*? Como a teoria *queer* pode estar presente na formação de

---

acompanhará o resto de sua vida e que contém desde uma categoria de roupa até um "set" de valores (que são diferentes para cada grupo). Porém esses eixos não estão flutuando no ar: cada um está colocado em um extremo de uma reta. Dizem-nos que são opostos e diferentes: Homem e Mulher. A partir daí, segue o filme. Esses seres, desde seus eixos respectivos, estão destinados a atrair-se (heteronormatividade), a ter filhos e perpetuar a espécie. Mas resulta que as coisas não são tão simples, que essa concepção se cumpre em algumas pessoas, mas não em todas. Isso faz com que algo considerado essencial, esperado, evidente, se demonstre como uma construção. Dizem-nos que as coisas sempre foram assim, mas é uma mentira. Vão se movendo, sem que as pessoas de cada época se dêem conta das mudanças.

Fonte: <http://blogs.myspace.com/index.cfm?fuseaction=blog>. – acessado em 23/05/10.

educadores(as) sexuais? Pode um(a) professor(a) se autodenominar educador(a) *queer*?

Neste breve mergulho na literatura pertinente ao tema, encontro ainda, Maria Teresa Citeli (2005) em: *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002) - revisão crítica faz um estado da arte*, que me permite complementar o trabalho elaborado por Figueiró (2001).

*O documento apresenta um estado da arte das pesquisas sobre sexualidade e direitos sexuais realizadas no Brasil de 1990 a 2002. Propõe um balanço do conhecimento acumulado no âmbito das Ciências Sociais, identificando os marcos conceituais e as abordagens metodológicas adotadas, bem como os avanços e as principais lacunas da produção". (CITELI, 2005:9)*

Para a realização desta pesquisa, foram feitas buscas por descritor, assunto ou palavra-chave, de acordo com o sistema adotado em cada biblioteca. Foram encontrados 354 títulos, dentre os quais 56 referem-se às obras publicadas até 1989 e 298 ao período de abrangência deste estado da arte (1990-2002). Destes, 104 são livros (incluindo coletâneas, monografias, obras de autoria institucional), 149 capítulos de obras coletivas, 91 artigos de periódicos e 10 teses ou dissertações.

A referida obra está organizada em seis capítulos, sendo que o capítulo 1 trata do que a autora chama de antecedentes no Brasil, décadas de 1970 e 1980, onde faz uma sistematização histórica deste período. O capítulo 2 traz as questões de identidade de gênero e orientação sexual; movimentos e direitos sociais; identidades de gênero: feminilidade e masculinidade; homossexualidade, bissexualidade, transexualidade e fecho com sexualidade e etnia. O capítulo 3 apresenta: expressões da sexualidade; sexualidade na juventude: iniciação, virgindade, prostituição e turismo sexual. No capítulo 4, trata das instâncias reguladoras da sexualidade, bem como ciências e sexualidade; religiões e sexualidade; mídia, tendências e lacunas. No capítulo 5 observamos uma preocupação médico-biologizante: sexualidade, IST/DST e AIDS, prevenção da AIDS e contracepção, prevenção da AIDS e medicalização da sexualidade moralidade e significados da epidemia nas camadas populares, AIDS, homossexualidade e bissexualidade. O capítulo 6 encerra a pesquisa

dando de certa maneira uma seqüência ao tom do capítulo anterior: saúde, direitos sexuais e reprodutivos, ter ou não ter filhos, contracepção e esterilização, aborto, direitos e violência de gênero.

Fiz ainda, no ano de 2009 uma busca *online*, nos bancos de dados da CAPES e espaço Domínio Público, este vinculado ao MEC. Para esse levantamento utilizei os descritores: educação sexual, sexualidade e formação de professores. A busca em questão objetivou fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema formação de professores e educação sexual, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, defendidas até a data mencionada.

No banco de dados Domínio Público, dos seiscentos e oito trabalhos lá encontrados, apenas cinco se aproximavam do que eu buscava, e somente um estava relacionado com a temática formação de professores, ao que se refere como capacitação de professores, considerando-os como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. As demais dissertações e/ou teses, tratam das práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero; namoro, juventude e pedagogias amorosas/sexuais; o comportamento sexual do universitário brasileiro - valores e atitudes sobre a sexualidade. Sendo que nenhum faz alguma menção a qualquer tipo de proposta que contemple uma ação de educação sexual intencional, ou seja, um planejamento explicitado do que se quer - para quem se quer e como se quer fazer.

No banco de dados da CAPES, entre teses e dissertações encontrei quarenta e sete trabalhos, sendo que destes, dezoito aconteceram em Pós-Graduações em Educação. Isso parece ser um forte indicador de um movimento de preocupação em relação à temática no campo da educação. No entanto, ao me dedicar a uma busca mais aprofundada percebi que poucas têm uma abordagem próxima à educação sexual, e das que se voltam para esta proposição há uma concentração em outras áreas como: enfermagem, psicologia, sociologia, saúde coletiva e ciências sociais.

Nesta busca organizei inicialmente um rol de temas e/ou objetivos que apareceram nas pesquisas encontradas. Esta organização se deu inicialmente a partir das palavras chave, depois considerando o título e ainda

um olhar a partir dos resumos e do texto de alguns trabalhos. Esta lista de temas e/ou objetivos deu origem ao quadro que segue, assim como foi utilizada explicita ou implicitamente no diálogo com as participantes da pesquisa e com teóricos(as) que referenciam este trabalho.

**QUADRO 02: Um panorama quantitativo da formação de professores(as) no Brasil, envolvendo a sexualidade e educação sexual, encontrado em dissertações e teses, no período de 1990 a 2010.**

DIMENSÕES	QUANTAS VEZES APARECEM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Cinco vezes, considerando: formação de especialistas em educação e educadores sexuais;
EDUCAÇÃO SEXUAL	Aparece onze vezes.
SEXUALIDADE	Aparece quinze vezes.
OUTROS (vida sexual e percepção da corporeidade)	Aparece duas vezes.

Organizado pela pesquisadora.

Os dados aqui apresentados tiveram a intenção de ilustrar como vem acontecendo as pesquisas em educação sexual no Brasil, salientando que o que se tem reflete muito pouco a busca em que se insere esta pesquisa, que trata da formação de professoras(es) e educação sexual, pois se trata de uma amostra. Esta breve incursão me permitiu ainda, confirmar uma hipótese que tem me acompanhado já há algum tempo: a de que as produções teóricas que tem aparecido sobre educação sexual continuam respaldadas por teóricos que podem ser considerados clássicos sobre a temática, ou seja, a data das publicações muitas vezes questionadas, dado ao tempo de publicação – em média duas décadas, continuam sendo a referência para pesquisadores atuais.



Passei então, a fazer uma análise do que encontrei em Santa Catarina e Portugal. Neste breve mergulho na literatura – marcas teóricas que cunham a formação de professores tangenciando os saberes de suas práticas pedagógicas fiz uma breve incursão junto aos PPG *Stricto Sensu* em Educação do Estado de Santa Catarina no Brasil e no Centro de Investigação, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.

Em Santa Catarina, decidi pelos PPG credenciados junto a CAPES, embora soubesse de produções valiosas na área de programas de pós-graduação não credenciado neste órgão de fomento à pesquisa. Nesta busca deparei-me com oito programas de pós-graduação, destes dois são da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), onde o PPG em Educação é composto por mestrado e doutorado. Ainda na UFSC, fui ao PPG em Psicologia, e lá encontrei pesquisas voltadas ao meu foco de interesse que não encontrei no PPG em Educação, pesquisas voltadas para a sexualidade e inclusive formação de professores e educação sexual.

Na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), encontrei dois mestrados: Mestrado em Educação credenciado na CAPES e o Mestrado em Educação e Cultura (extinto), que mesmo não tendo sido credenciado junto a CAPES, era reconhecido pelo MEC e pelo Conselho Estadual de Educação e que tem um número significativo de pesquisas na área<sup>53</sup>. Embora tenha delimitado para este universo de coleta de dados apenas os PPG credenciados junto a CAPES, considere relevante mencionar o Mestrado em Educação e Cultura da UDESC, em respeito ao seu pioneirismo sobre a temática e a formação inicial e continuada, como já observado anteriormente. Assim como, a relevância da produção acadêmica na área, bem como a possibilidade de continuidade da temática no atual mestrado, este credenciado junto a CAPES.

Outras quatro universidades no Estado possuem PPG em Educação, todos credenciados junto a CAPES. São elas: FURB (Universidade Regional de Blumenau); UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí); UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) e UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Neste contexto encontrei dezenove dissertações

---

<sup>53</sup> No Mestrado em Educação e Cultura, entre os anos de 2000 a 2005 foram produzidas onze dissertações envolvendo a temática educação e sexualidade (anexo 03).

oriundas de pesquisas voltadas para a temática sexualidade, que não refletem exatamente o objeto deste estudo, cujo principal objetivo se detém à formação de professores e educação sexual. O quadro a seguir permite entender um pouco mais esta amostragem. Saliento que as pesquisas analisadas foram buscadas entre os anos de 2008 e 2009.

**QUADRO 03: Dissertações que tratam da temática educação sexual nas IES no Estado de Santa Catarina.**

INSTITUIÇÃO	TIPO/TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	ANO DE CONCLUSÃO
UNOESC <sup>54</sup>	DISSERTAÇÃO: Sexualidade na escola.	Sexualidade. Gênero. Prevenção.	2007
	DISSERTAÇÃO: Sexualidade e Educação: o conflito entre o cultural e o biológico na atuação do educador.	Sexualidade. Evolução. Biologia. Cultura.	2007
UNIVALI <sup>55</sup>	DISSERTAÇÃO: Práticas Pedagógicas de Orientação Sexual de Professores do Ensino Fundamental	Práticas Pedagógicas. Orientação Sexual de Professores. Ensino Fundamental	2004
	DISSERTAÇÃO: Dispositivo pedagógico & dispositivo da sexualidade: Uma delicada relação.	Filme. Dispositivo pedagógico. Dispositivo da sexualidade. Homossexualidade.	2008

<sup>54</sup>Fonte: <http://www.unoescjba.edu.br/cursos/mestrado/meducacao/files/> - Acesso em 05/03/08.

<sup>55</sup>Fonte: <http://www.univali.br/modules/system/stdreq.aspx?P=2334&VID=default&SID=756902479672627&S=1&A=closeall&C=25371> – Acesso em 03/05/10

<b>FURB</b> <sup>56</sup>	DISSERTAÇÃO: gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira.	Educação. Gênero. Sexualidade. Currículo. Políticas educacionais.	2004
	DISSERTAÇÃO: Educação sexual e formação docente: Um estudo a partir de concepções discentes.	Educação sexual. Educação informal. Educação formal. Ensino superior. Formação docente.	2006
<b>UFSC</b> <sup>57</sup>	DISSERTAÇÃO: Violência sexual feminina e gênero: interfaces de um contexto.	Violências. Gênero. Infância. Políticas Públicas.	2009
	DISSERTAÇÃO: História de uma presença-ausente: Sexualidade e gênero em currículos de pedagogia.	Formação de educadores. Sexualidade. Relações de gênero. Currículo.	2007
	DISSERTAÇÃO: Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).	Infância. Criança. Corpo. Educação e produção científica.	2007
	DISSERTAÇÃO: Crianças em contextos de violências sexuais: a gestão do atendimento num Programa Sentinela de Santa Catarina.	Violências sexuais. Infâncias. Políticas Públicas.	2006
	DISSERTAÇÃO: COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.	Educação. Infância. Criança. Gênero. Escola.	2006

<sup>56</sup> Fonte: [http://proxy.furb.br/tede/tde\\_busca/resultado-tdes-](http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/resultado-tdes-) Acesso em 25/05/08.

<sup>57</sup> Fonte: [http://www.ppgeufsc.com.br/lista\\_tese\\_di.php](http://www.ppgeufsc.com.br/lista_tese_di.php) - Acesso em 06/05/2010.

UDESC <sup>58</sup>	DISSERTAÇÃO: “TA LIGADO?!” Diálogos entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo; interfaces na construção da compreensão da sexualidade.	Adolescentes. Diálogo. Telenovelas. Educação e Tecnologia. Educação Sexual. Sexualidade.	2009
	DISSERTAÇÃO: Dos jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual.	Adolescência. Educação Sexual. Sexualidade. Google. Tecnologias da Informação e da Comunicação.	2010
	DISSERTAÇÃO: Estudo da categoria emancipação em obras de Paulo Freire como subsídio a uma proposta de educação sexual emancipatória.	Categoria Emancipação. Obras de Paulo Freire. Educação Sexual	2010
	DISSERTAÇÃO: A Formação de Educadores na Educação Sexual Emancipatória: Um Estudo dos Níveis de Reflexão à Prática Pedagógica.	Educação, Formação de Educadores, Educação Sexual, Sexualidade, Professor Reflexivo, Educação Sexual Emancipatória	2009

Organizado pela pesquisadora.

**QUADRO 04: Dissertações que tratam da temática educação sexual no Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Portugal.**

INSTITUIÇÃO	TIPO/TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	ANO DE CONCLUSÃO
	O conhecimento e a atitude face a saúde sexual e reprodutiva.	Conhecimento, atitude, saúde sexual e reprodutiva.	2008

<sup>58</sup>Fonte: <http://www.ppge.udesc.br/> - Acesso em 18/05/10.

Universidade de Lisboa – UL <sup>59</sup>	Educação sexual na escola: um projeto de vida para o adolescente.	Educação sexual, projeto de vida, adolescente.	2007
	A educação sexual numa escola do 3º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório na Escola Básica 2,3 Visconde de Chancelheiros – Alenquer.	Educação sexual, ensino básico, estudo exploratório.	2007
	Educação em ciência e formação de professores: um estudo de caso sobre o ensino da reprodução humana no terceiro ciclo.	Educação em ciência, formação de professores, reprodução humana.	2001
	Formação de professores de ciências e o ensino inovador da reprodução humana.	Formação de professores, ensino inovador, reprodução humana.	2004
	O que pensam, o que dizem e o que fazem os professores de ciências naturais no âmbito da formação pessoal e social.	Professores de ciências naturais, formação pessoal e social.	2000
	A Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico-Estudo de Caso.	Educação sexual, ensino básico, estudo de caso.	2003
	A escola e a educação sexual. Uma aposta na formação de professores.	Escola, educação sexual e formação de professores.	2003
	Educação sexual na escola. Um caso de insucesso educativo.	Educação sexual, escola, insucesso educativo.	2001
	Como as crianças falam sobre a reprodução humana.	Crianças, reprodução humana.	1998
	Reprodução humana e cultura científica: um percurso na formação de professores.	Reprodução humana, cultura científica, formação de professores.	1999

<sup>59</sup>Fonte: Banco de teses e dissertações e Artigo em PDF, elaborado pelas professoras Isabel Chagas e Teresa de Oliveira, do Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

	Conhecimento e atitudes dos adolescentes face à Sida: educação para a saúde nas escolas secundárias.	Conhecimento, atitude dos adolescentes, Sida, educação para a saúde.	1995
--	--	--	------

Organizado pela pesquisadora.

Sobre o quadro 2, Chagas e Oliveira (2006) ao analisarem as pesquisas realizadas sobre a temática observam que,

A promoção da saúde em um contexto escolar exige um conjunto de mudanças a nível organizacional, nos papéis desempenhados pelos membros da comunidade escolar e nas práticas pedagógicas pelo que se apresenta como algo de difícil concretização. (p. 63)

Em diálogo com Viana (2002) chamam a atenção para as “dificuldades de participação da comunidade educativa em projetos de promoção da saúde, bem como o desconhecimento dos novos conceitos de promoção e educação da saúde escolar por parte dos profissionais de saúde”. (Ibid, p. 63) Pontuam que,

Observou-se ainda um significativo desfasamento de opiniões entre professores e técnicos de saúde que detém uma visão predominantemente biomédica. O estudo revelou ainda que a formação específica em promoção da saúde escolar não constitui uma variável diferenciadora das opiniões dos professores e profissionais de saúde, mais especificamente entre professores a leccionar em escolas promotoras de saúde e professores a leccionar em escolas sem esse tipo de projecto. Estes resultados sugerem que a formação para a educação e a promoção da saúde na escola ou ainda é insuficiente ou as metodologias e propostas de formação não são ajustadas aos objectivos pretendidos. (Id ibid, pp. 63-4)

Chagas e Oliveira (2006) sobre os estudos referidos observam “uma imagem de relativo pouco sucesso da parte da escola em promover a saúde em geral e a Educação sexual em particular”. (p. 66) Chamam a atenção para o fato de que estas investigações sobre Educação Sexual “incidem fundamentalmente em aspectos relacionados com o ensino da reprodução

humana, tópico que integra os programas de Biologia e disciplinas afins em diferentes níveis de ensino” (ibid, p.65)

Com esta revisão de literatura, procurei organizar um breve “estado do conhecimento em formação de professores e educação sexual”, inicialmente no Estado de Santa Catarina (quadro 1) e depois na UL (Universidade de Lisboa/Portugal – quadro 2). Lancei mão de fontes de informação disponíveis *online*, nas páginas dos PPG, considerando mestrados e doutorados em educação de universidades públicas e privadas no Estado de Santa Catarina, que estivessem credenciados junto a CAPES.

Em Portugal, busquei o que estava disponível na Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências/Departamento de Educação, mais especificamente ainda no Centro de Investigação deste Departamento, onde no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009, pesquisei no banco de dados de teses disponível naquele espaço.

Também utilizei o recurso de comunicação através de correspondências eletrônicas (e-mails), enviados as coordenações dos PPG, cuja produção acadêmica não encontrei disponibilizada on-line. Isso para me assegurar da possibilidade de não perder nenhuma informação. No entanto, dos três e-mails enviados, obtive resposta de apenas um.

Com isso, procurei sistematizar com o maior rigor possível, pesquisas que direta ou indiretamente tem correlação com a formação continuada de professores e Educação Sexual. O recorte feito para a organização desse “estado do conhecimento” tem como justificativa o fato de termos no Estado de Santa Catarina, um pioneirismo na formação inicial de professores (pedagogos) em Educação Sexual, através da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, hoje tendo como referência a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Maria Martins de Melo e Portugal, pela aproximação que a UL, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Chagas tem com a UDESC, atualmente de forma mais específica com o Centro de Educação a Distância - CEAD.

Diante do quadro, percebe-se que em Portugal é claro o direcionamento de seus trabalhos em relação à temática, fica por conta da *promoção da saúde*, já no Brasil um questionamento se evidencia quando ao



tratarmos do tema e vamos aos estudiosos e aos PCN: orientamos ou educamos sexualmente?

### 3.1.1 - Educação sexual ou orientação sexual?

*Duas são as maneiras de responder à pergunta “O que é educação Sexual?”. A primeira é a que chamo de intelectual, preocupada sobretudo com a precisão de conceitos e com a clareza de definições. A outra é a que apelidei de combativa, na falta de nome mais significativo: ela procura mostrar que o fundamental é participar das lutas que se travam hoje, no Brasil e no mundo, pela transformação dos padrões de relacionamento sexual. (GOLDBERG, 1988).*

No Brasil temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem em seus temas transversais, além de outros, a Orientação Sexual, cujo objetivo é “contribuir para que alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997 p. 133). O texto do volume dos PCN que se dedica à orientação sexual discorre sobre a forma que a escola deve trabalhar o tema, salvaguardando o espaço destinado as famílias. Neste sentido observa que, “[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (p. 121).

O texto continua observando que o trabalho realizado pela escola não vai substituir nem concorrer com a responsabilidade que é destinada à família, mas que, “constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (Id, p.121).

A meu ver, o que preconizam os PCN sobre a temática, faz parte de um processo que perpassa toda a vida de uma pessoa. Por isso, sou partidária do uso do termo Educação Sexual, não o termo pelo termo, mas considerando todo um contexto

na medida em que o testemunho não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático. É algo dinâmico que passa a fazer

parte da totalidade do contexto da sociedade em que se deu [e se dá]<sup>60</sup>. E, daí em diante, já não pára” (FREIRE, 2004, p. 176)

Quando nos deparamos com o termo **orientação sexual**, imediatamente nos remete *ao lugar onde a pessoa coloca o seu desejo sexual*, ou seja, como uma pessoa se sente preferencialmente atraída fisicamente e/ou emocionalmente por outra independente de sua *marca biológica*. Nestes casos o termo orientação sexual é considerado atualmente, mais apropriado do que *opção sexual* ou *preferência sexual*. Isso porque *opção* indica a escolha que a pessoa possa fazer à sua forma de desejo, coisa que para muitas/os parece sem sentido, uma vez que não consideram ser uma escolha ou determinação de uma ou outra condição.

Neste interim busco auxílio para melhor compreender tais questões, movida pela imperiosa necessidade de tornar o fazer pedagógico mais humanizado. Inicialmente vou aos dicionários para esta busca na tentativa de ampliar o arcabouço teórico que subsidiará vivências e práticas pedagógicas. Temos então, que **orientar** é *indicar o rumo a; dirigir, encaminhar, guiar*. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1988: 469). Ou ainda, *direcionar, colocar algo em uma posição determinada; informar, dizer alguém algo que se deseja saber; comandar, guiar, ordenar* (WIKCIONÁRIO, 2008).

Na minha avaliação, esta compreensão parece reduzir a complexidade que impõe um processo educativo, que aqui tem como referência os *Direitos Sexuais* como direitos humanos ao preconizar em seu décimo direito, já citado neste texto, mas que vale repetir: **o direito à Educação Sexual compreensiva e emancipatória** – *Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, pela vida afora e deveria envolver todas as instituições sociais*.

Então vamos ao termo **educar**, onde teremos, *promover a educação – processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social* (MINIDICIONÁRIO EDIOURO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2000: 344).

Busco apoio igualmente em Paulo Freire, que em seus textos traz que educar é construir, é libertar o ser humano do determinismo, passando a

---

<sup>60</sup>Complemento meu.

reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos(as), é essencial à prática pedagógica proposta, levando em conta neste processo, também a identidade do educando. Isso porque sem respeitar a identidade do educando, sem levar em conta as suas experiências vividas antes de chegarem à escola, o educador poderá perder a oportunidade de êxito em tal tarefa, e o processo será inoperante, consistirá em meras palavras despidas de significação real. Com isso, percebemos que o processo amplia-se, toma contornos que vão ao encontro do Direito a educação Sexual Compreensiva.

Mas ao cumprir a tarefa de sistematizar estas reflexões, mesmo que provisoriamente, continuo buscando parcerias para melhor qualificar este momento, que nas palavras de Freire é *uma ação, um enfrentamento* e não é *estático*, encontro em Sonia Melo e Rosi Pocovi (2002:51), que amparadas em Ferrer (1992), Ribeiro (1990), Vasconcelos (1971), Suplicy (1981) e Nunes (1997) organizam um quadro onde mostram o que é educação sexual para estas-es autoras-es. Trago, então, do quadro, pontos que contribuem para este espaço de reflexão.

Para Ferrer é *parte da educação geral que incorpora os conhecimentos biopsicossociais da sexualidade, como parte da formação integral do educando*. Ferrer aponta ainda, que é objetivo básico deste processo, *atingir a identificação e integração sexual do indivíduo e capacitá-lo para que crie seus próprios valores e atitudes que lhes permitam realizar-se e viver sua sexualidade de uma maneira sã e positiva, consciente e responsável dentro de sua cultura, sua época e sua sociedade* (MELO e POCOVI, 2002:51).

A educação sexual para Ribeiro é constituída pelo e nos processos culturais contínuos que, desde o nascimento, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos, ligados à manifestação de sua sexualidade. Este teórico observa ainda, que é a própria evolução da sociedade que determina os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a educação sexual do indivíduo.

Para Vasconcelos, é *abrir possibilidade, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas permitindo uma tomada lúcida de consciência* (MELO; POCOVI, 2002:51). No meu entender,

esta tomada lúcida de consciência de que fala Vasconcelos, só é possível se estas informações forem trabalhadas na perspectiva de se transformarem em conhecimento, pois temos observado que a informação por si só não proporciona esta *consciência lúcida*. Neste sentido, Freire (1997) nos chama a atenção para o fato de que,

A educação sexual não leva à promiscuidade. O que poderia fazer essa imensa promiscuidade, esse descompasso, seria, e é, exatamente a falta de educação sexual, a falta de informação da sexualidade... . Quer dizer, é óbvio para mim, que no momento em que você, num trabalho sério crítico, sobre sexualidade, desafia o jovem a pensar entorno do seu corpo, (...). Ele descobre o corpo com o mundo o corpo com os outros. Então, de maneira nenhuma a informação sexual filosoficamente posta, cientificamente posta, pode levar a um descompasso. O que leva ao descompasso é a falsa compreensão, é a compreensão do corpo que se esconde no esconderijo para não desvelar nunca o corpo. Quer dizer, é o esconderijo do corpo o que leva o corpo não à curiosidade, mas à perdição dele mesmo (Salto para o Futuro em 16/08/1997).

Melo e Pocovi (2002) mostram que Nunes aponta para o fato de que,

*a educação sexual não é uma mera questão técnica, mas sim, uma questão social, estrutural, histórica. E ainda nos alerta de que, só é possível a educação sexual numa perspectiva dupla: de um lado, crítica de todas as construções, significações e modelos históricos e sociais, que envolvem as proibições, os interditos e permissões; e, de outro, o pessoal, o afetivo, o existencial, que a educação tecnicista tende a sufocar num discurso objetivo e distante. Para Nunes, deve-se buscar o justo meio de transmitir esta contradição de maneira honesta e significativa (p. 51).*

Em Goldberg (1988) me chamou a atenção, a proposição de uma educação sexual como luta, alertando para as armadilhas que é preciso evitar nesse caso. Segundo a autora, para vivenciar a Educação sexual como luta, é preciso estar convencido(a) de que os *problemas da sexualidade* refletem a sociedade da qual somos parte. Tem na sociedade, “*seu ponto de partida e de chegada*, isto é, nela tem suas *raízes* e sobre ela produz seus *efeitos*” [grifos da autora] (p.82).

Estas armadilhas, observa Goldberg (1988) se não forem evitadas, podem acabar “se transformando em mais uma conspiração contra a liberdade, isto é, contra o direito que cada um deve ter de inventar seu futuro e o da sociedade onde vive” (p.83). Observa também que dentre as armadilhas aqui citadas, outras podem ser encontradas. Destaco algo que me chamou a atenção, embora o texto de Goldberg tenha uma trajetória de vinte e três anos, portanto, mais de duas décadas, e ainda assim, pode ser considerado atual, principalmente no que se refere às armadilhas aqui tratadas:

- A armadilha da Educação Sexual reflexa – consiste numa atitude prévia de descrença no poder da educação, em geral, porque esta nada mais faria do que reproduzir uma ordem (ou desordem) existente;
- A armadilha da Educação Sexual informativa – reflete a quantidade de informações veiculadas nas mídias;
- A armadilha da Educação Sexual difusa – esta armadilha ancora-se no silêncio institucionalizado que enreda o contexto da sexualidade. Neste contexto Goldberg (1988) dá ênfase principalmente ao silêncio na escola, observando que “os argumentos a favor dessa cortina de silêncio na escola têm sido os mais variados” (p.93).

Estas armadilhas no meu entender podem ser encontradas nos discursos e práticas atuais, conforme venho acompanhando nas falas das professoras participantes desta pesquisa, assim como em diferentes espaços da sociedade. E nestes espaços quase sempre como argumentos para justificar a ausência de uma proposta/projeto de educação sexual intencional: aquele que sabe de “onde sai”; “por que”; “como” e “para quem”.

A autora mostra que entre estes argumentos, alguns discursos aparecem e na minha avaliação foram se cristalizando, sendo que também podemos encontrá-los ainda hoje:

- ✓ Há um discurso *moralista* que vê a Educação Sexual como uma espécie de ‘cursinho de sacanagem’, um ‘pornocurso’ capaz de retirar a ‘inocência’ dos jovens e das crianças;
- ✓ Há também, a argumentação *liberal* que encara a Educação Sexual como doutrinação, como propaganda, violentando assim os valores de pais, alunos e professores;
- ✓ Há ainda a justificativa *burocrática*, ou seja, a de que não existem especialistas, pessoas competentes para desempenhar tal tarefa (GOLDBERG, 1988. 93) (grifos da autora).

Goldberg (1988) chama a atenção para o fato de que esses e outros argumentos que poderíamos ainda levantá-los estão de certa forma “escorados no famigerado *mito da neutralidade*: escola deve ser neutra, asséptica, conduzida por pessoas que evitariam comprometer-se com a discussão de valores, limitando-se a ficar no terreno dos fatos” (p. 93). Neste sentido temos o alerta de Nunes (2006) mostrando que,

Esta [aparente] descompressão da fala sobre as sexualidades passíveis de uma administração tem sido a alma ontológica dos programas de educação sexual construídos no Brasil nas últimas décadas, em suas mais diversas versões e formas. Ressalta-se em todas as propostas e seus conseqüentes métodos a obrigatoriedade de discernir, patrulhar, coordenar, controlar (p. 14, grifo meu).

Entretanto, as reflexões aqui suscitadas nos remetem também a Bernardi (1985) quando afirma que **a educação sexual é um falso problema**, pois, é um problema que a sociedade em que vivemos criou, uma vez que vivemos uma cultura *sexofóbica* e *repressiva*, e mostra como isso reflete nesta cultura:

Se uma criança aprende sozinha a ler e escrever, todos se alegram com isso; mas, se uma criança aprende sozinha o que é seu corpo, o seu sexo, o seu prazer, e por isso mesmo também o amor, ficam todos horrorizados. Queremos nós mesmos, ensinar-lhe, e do nosso modo. Assim, inventamos a educação sexual. Ou melhor, inventamos o problema da educação sexual. Portanto, a educação sexual é um problema porque assenta-se numa estratégia pedagógica mais ampla de socialização para a apatia, exercida seja na família, seja na

escola, seja nos programas políticos, seja na sociedade em geral (p.09).

Com isso, parece-me que temos que estar atentos para que a preocupação que move Bernardi, não seja determinante em nossas práticas pedagógicas, ou que ao menos, nesse processo cultural, onde somos constituídos e constituintes do paradigma que sustenta nossas vivências, possamos assim, romper com esta cultura sexofóbica e repressiva, com vistas a um processo de educação sexual mais tranqüilo, sem perversidades. Processo esse que passa pela compreensão de conceitos que envolvem a sexualidade. Conceitos estes que implícita ou explicitamente acabam por definir a formação de professores e professoras.

### **3.2 - A forma da ação – conceitos que definem a formação docente tangenciando os saberes das práticas pedagógicas.**

*A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber*  
(Charlot, 2000, p.86)

Ao me arvorar em direção a uma proposta de Educação sexual, onde a/o docente possa conduzir sua prática pedagógica de forma segura e bem fundamentada, penso também na perspectiva de proposições de cunho *conceptuais*, que possam ser pensadas e reformuladas por professoras(es) a partir do cotidiano pedagógico de suas práticas docente. Neste sentido, me parece relevante parar para observar o contorno dado à *forma da ação* que permeia a formação desta/e docente que irá conceber o projeto que sustentará suas ações, sua prática pedagógica.

Segundo Pimenta (2008) as significações sobre a docência e sobre o professor são construídas muito antes de entrar numa sala de aula, pois temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.



Esses saberes fazem parte de nossa trajetória. Entre os conceitos que definem a *formação* docente, categorias têm tangenciando a elaboração e reelaboração destes conceitos.

A categoria saber docente foi criado para dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão. Entre os estudiosos que têm se dedicado à questão dos saberes ou do conhecimento utilizados pelos professores quando ensinam, destaco para registro Schön (1983, 1995); Enguita (1991); Tardif, Lessard e Lahaye (1992); Perrenoud (1993); Popkewitz (1995); Gómez (1995); Develay (1995); Lüdke (1995, 1996, 1998); Moreira (1998); Tardif (2000) dentre outros que vão surgindo a partir da sistematização de suas reflexões.

Para esta etapa da minha pesquisa selecionei aqueles cujas contribuições pareceram pertinentes para o momento e, ainda, acrescentei outros(as) do grupo que surge posterior aos acima relacionados. Feito este recorte, busquei nas obras escolhidas, contribuições que pudessem ajudar neste diálogo sobre os saberes das práticas pedagógicas das professoras envolvidas nesta pesquisa.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, e se constitui de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes da formação profissional têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas) (p. 219). Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática.

Os saberes da experiência, para estes autores são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. "São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a

forma de *habitus*<sup>61</sup> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser" (TARDIF; LESSARD; LAHAYE 1991, p. 220).

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou 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) (p. 228).

Ao realizar o trabalho de análise do saber docente, os autores destacam sua complexidade, demonstrando a sua pluralidade. Buscam superar o modelo da racionalidade técnica focando na existência dos saberes da experiência, que não são para a prática e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

Para os autores, os saberes da experiência surgem a partir da articulação, reorganização dos demais. Observam que "os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido" (p. 232).

---

<sup>61</sup>Conceito de *habitus* para BOURDIEU: "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, seja o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU 1987: XL). "[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (ibid.: XLI).

Philippe Perrenoud (1993) é outro autor que oferece uma contribuição importante. Apoiado em Chevallard, ele chama a atenção, para

as transformações operadas nos saberes para serem ensinados, o processo de transposição didática que se baseia numa epistemologia que fixa o estatuto desse saber, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas (1993, p. 24).

Perrenoud distingue saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) das competências que podem vir a ser codificadas em saberes procedimentais. Saberes e conhecimentos são representações. Ele também utiliza o conceito de *habitus*, conforme Bourdieu, conjunto de esquemas de que dispõe um ator.

O autor da mesma maneira prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática, estratégicos no trabalho do professor, mas oferece um instrumental conceitual mais rico para dar conta da complexidade (conceito por ele também utilizado) do saber docente. De acordo com o autor, investigar e desenvolver as competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes. Ao contrário, é preciso a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências. O processo não é automático. O domínio dos saberes não garante a competência.

Em outra obra, Perrenoud (2000) ao se propor falar de competências profissionais, diz que o fará privilegiando aquelas que emergem atualmente, com isso, enfatiza o que está mudando, e, observa que as competências podem ser vistas mais como possibilidades, do que um conhecimento consolidado. E dando sequência as suas observações afirma que “um referencial de competências continua sendo em geral, um documento bastante árido, com frequência logo esquecido e que, após sua redação, já se presta a todo tipo de interpretações” (p.12). Para este teórico,

As instituições de formação inicial e contínua precisam de referenciais para orientar seus programas, e os inspetores [coordenadores e/ou especialistas]<sup>62</sup> servem-se deles para avaliar os professores em exercício e pedir-lhes contas. Não viso aqui a um emprego específico do referencial adotado. Ele apenas oferece um pretexto e um fio condutor para

---

<sup>62</sup> Complemento meu.

construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução (PERRENOUD, 2000, p.12).

Perrenoud (2000) aponta para questões bastante pertinentes no que se refere ao processo de formação de professores, quando observa que os referenciais devem servir para orientar esse processo, sendo uma espécie de organizador desta seara que envolve professores neste momento da formação que envolve este ofício. Isso “porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal” (ARROYO, 2002, P.27).

Isso me remete ao que tenho observado como professora que tem atuado na formação inicial, bem como na formação continuada de professores e professoras, onde por falta de clareza e compreensão de redes de ensino, o que deveria servir de pretexto, de fio condutor para a representação e constituição do ofício de professor, tem servido como uma espécie de “cartilha” a ser seguida no que enreda os conceitos que permeiam os saberes das práticas pedagógicas de professores(as) em seu processo de formação, seja ele inicial ou continuada. Ressaltando que para este trabalho o foco é a formação continuada.

Quando me refiro à formação continuada concordo com António Nóvoa (2002, p. 23) quando observa que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A formação e os saberes docente podem ser considerados temas afins, e têm sido amplamente discutidos em diferentes esferas por onde transitam estes profissionais, seja na formação inicial ou continuada. Para este trabalho o foco se limitará à formação continuada.

Selma Garrido Pimenta (1999), no livro *Saberes Pedagógicos e atividade docente*, aponta a necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que hoje é (im)posto a esse profissional, observa que quando se trata da formação *contínua*, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de *suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino*” (p.16). Para a autora em diálogo com Fusari (1988),

Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 1999, p. 16).

Culturalmente, é próprio do trabalho docente a ênfase no ensinar, isso por se considerar a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhe exige, o que lhe possibilita criar uma identidade própria.

Pimenta (1999) ao se referir a esse processo de construção de identidade, afirma que “a identidade não é um dado mutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p.18). Prossegue com a observação de que: “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (idem). Ainda sobre o processo de identidade profissional, a autora enfatiza:

Uma identidade profissional só se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.19).

António Nóvoa (2000) refere-se a esse processo identitário observando que é “impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (p.17). No entendimento de Nóvoa (2000) no processo identitário dos

docentes existem três AAA que apóiam o: “A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”.

- A de Adesão refere-se à adesão a valores e princípios que nortearão os projetos de trabalhos com os alunos;
- A de Ação, referente ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula;
- A de Autoconsciência, referindo-se à reflexão sobre a prática, sendo esta a dimensão primordial para o professor, pois permite mudanças e inovações associadas ao exercício da docência.

Nóvoa (2000) chama a atenção para o fato de que esse processo identitário, é da mesma forma identificado como “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Sendo assim, a construção de identidades torna-se um processo complexo que necessita de tempo, para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, passando pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, bem como, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.

Face ao que expõem Pimenta (1999) e Nóvoa (2000), é possível afirmar que “processo identitário”, ocorre dialeticamente, e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional. Podendo ocorrer, também, nas expectativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão.

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes mesmo de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. É um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos. Onde “cada um conta a sua história. [...] Troca-se memória coletiva, auto-imagens construídas” (ARROYO, 2000, p. 236) no decorrer deste processo que assume uma configuração de inacabamento, de que uma questão – uma problemática não se esgota ao encontrarmos uma resposta. Esta resposta é sempre provisória e outras questões outras problemáticas virão. “Não deixamos para trás os elementos problemáticos; levamo-los

conosco de outra maneira, incorporados à existência, que é contínua (RIOS, 2005, p.47).

Ainda sobre os saberes docentes, recorro a Maurice Tardif (2008) que na introdução do texto *saberes docentes e formação profissional*, faz algumas indagações bastante pertinentes: “*quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?*” Ou seja, quer saber “*quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula para realizar as diversas tarefas*”. E ainda questiona “*qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos?*” (p.09).

Para pensar tais questões retomo o “*processo identitário*” de que tratam Pimenta (1999) e Nóvoa (2000). Pimenta (1999) salienta os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos) como colaboradores na construção da identidade do professor. A construção da identidade passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Maurice Tardif (2008) considera que o saber dos professores é um saber social, e isso acontece por vários motivos:

- O primeiro é que o saber é partilhado por um grupo de agentes, no caso professores que têm uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis.
- O segundo porque a posse e utilização do saber fazem parte de um sistema (universidade, sindicatos, associações, grupos científicos, Ministério da Educação, dentre outros) que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização – fazendo com que um professor nunca defina sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.
- O terceiro motivo é o fato do saber possuir seus próprios objetos sociais, ou seja, suas práticas sociais.
- O quarto está relacionado ao fato de que o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evolui com o tempo e as mudanças sociais.
- E por fim, em quinto, temos a idéia de que o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo da



história profissional em que o professor aprende a ensinar e dominar o seu ambiente de trabalho (p. 12-4).

Para Tardif (2008) o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Assim, ser ou tornar-se professor cada um vai construindo, de acordo com sua maneira de ser e estar na profissão. E arriscaria mais, a aprendizagem profissional da docência está relacionada com as vivências, as experiências que perpassam os movimentos de vida que nos constituem como sujeitos, considerando a história de cada um(a). E aí, estão implícitos a trajetória pessoal, escolar, acadêmica, entre outras, através da inserção na cultura que compõem o entorno micro e macro, que se entrecruzam com nossas vivências e experiências que vão construindo nossa identidade, expressa através de nossas representações e atuações.

Nessa direção Nóvoa (1995) observa que a formação do professor não pode ser pensada como uma tarefa isolada, desvinculada da realidade em que atuam os(as) professores(as); e que os cursos de formação precisam ser “mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p.18). Portanto, a formação docente não se constitui como espaço para adquirir técnicas e regras para ensinar. Ela deve ser abrangente permitindo ao professor estruturar suas ações e as relações estabelecidas no contexto escolar.

Maria da Conceição Moita (2000) se refere à formação como um processo pessoal e singular e “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (p.114). A afirmação me remete as trajetórias formativas das professoras participantes nesta pesquisa, considerando a questão da singularidade de cada uma, que ao mesmo contribui com o coletivo, sem deixar de ser individual, pois,

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2000, p.115).

Portanto, para Moita (2000) o processo de formação pode ser considerado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação” (p. 115). Nesse sentido, é possível afirmar que a formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação, o que significa fazer com que os professores se sintam como sujeitos autônomos, reflexivos e responsáveis, principalmente pelo seu processo de formação continuada.

Carlos Marcelo Garcia (1999) em seu texto: *formação de professores para uma mudança educativa* pontua que pouco a pouco a formação de professores está se transformando numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, vindo assim a oferecer soluções, ao mesmo tempo em que coloca problemas aos sistemas investigativos.

Garcia (1999) aponta três fatores que estão influenciando e decidindo a importância da formação na sociedade atual:

- O impacto da sociedade da informação;
- O impacto do mundo científico e tecnológico e;
- A internacionalização da economia (p.11).

Relativamente a estes fatores o autor chama a atenção para o fato de que temos que reconhecer que as relações entre a natureza do trabalho e a organização da produção mudaram radicalmente, fator este que remete a um novo momento de organização do trabalho, da formação de professores<sup>63</sup> e onde,

---

<sup>63</sup> Isso porque, “a formação dos professores não é de modo nenhum recente. De acordo com Woodring, ‘se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (GARCIA, 1999, p.11).

De acordo com Garcia (1999) para que ocorra uma ação formadora, as mudanças devem ser produzidas, através de intervenções em que haja uma participação consciente por parte do professor em processo de formação, bem como uma vontade clara de ambos, formador e professor em processo de formação, de atingir os objetivos que devem estar explicitados. “A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam” (p.21).

Francisco Imbernón (2005) quando trata da formação permanente do professor destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação, que podem contribuir com esse processo de formação, de forma que não se esgote na formação técnica, mas que possa delinear trajetórias por onde se estabeleçam a ação docente:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- A união da formação a um projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.;
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem

---

que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação” (GARCIA, 1999, p.22).

da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (p. 48).

E o autor segue nas suas observações pontuando que com isso a “formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2005, p. 49). Com isso, avança-se na compreensão de que formação é “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Id, p. 49).

É possível perceber que os estudos sobre a formação, os saberes e as práticas docentes são temas importantes para uma realidade que exige um(a) profissional cuja formação não centre só na formação cognitiva, através da transmissão ou mediação de conhecimentos, mas também na formação cultural, política e cidadã, visando um processo formativo que dê conta das demandas voltadas para a vida.

Com isso, recorro a uma perspectiva freireana para compreender um pouco mais a *práxis* pedagógica. O conceito em questão perpassa toda a obra de Paulo Freire. E nesse contexto, permite perceber que,

É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. [...] A *práxis* implica na teoria como um conjunto de idéias capazes de interpretar um dado fenômeno histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. [...] a partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim (ROSSATO, 2008, p. 331).

Paulo Freire com sua obra assume uma postura instigadora e desafiadora “à autoria da *reinvenção* da prática docente, compreendida como

um espaço de luta por condições sociais favoráveis à vivência de *sonhos possíveis*” (FREITAS, 2004, p. 27 – grifos da autora).

Ao prefaciar a obra de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Edina Castro de Oliveira (1996) observa que,

Freire, como homem de seu tempo, traduz, no modelo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o ‘saber-fazer é o saber-ser-pedagógico’. Num momento de avilamento e desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana (p. 11).

Continua a prefaceadora, “Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (id, p. 11).

Para tal o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-fazer da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (Ibid).

Esta última obra publicada por Paulo Freire tornou-se importante referência tanto para os processos de formação inicial quanto para a formação contínua. Considera a educação como um ato de conhecimento, destaca a importância de suas três dimensões:

- A dimensão política, que implica compreendê-la como um conjunto de opções e decisões;
- A dimensão epistemológica, em que o desenvolvimento da curiosidade cumpre a função de desobstruir a burocratização mental produzida pela educação bancária;

- A dimensão estética, em que se insere a imprescindível vivência da boniteza e da alegria embutidas no ato de aprender (FREITAS, 2004, p.51).

Estas dimensões remetem a saberes necessários à prática educativa dentre os quais: esperança, ética, carência, humildade, curiosidade, rigorosidade metódica, amorosidade, alegria e criatividade. Contudo, Freitas (2004) observa que “Freire faz questão de destacar que não considera tais saberes como tarefas inerentes à educação como uma espécie de sacerdócio” (p. 51), sendo assim, não são saberes dogmáticos, mas saberes associados “à necessária profissionalização do professor, da qual sua formação permanente faz parte; é nela e a partir dela que se desenvolverão, coletivamente, esses e outros *saberes necessários à prática educativa*” (Freitas, 2004, p.51 grifos da autora).

Diante disso, percebi que as pontes que se estabelecem na dialogicidade solidária – desafios, enfrentamentos, conquistas, resistências e propostas que emergem na fala das participantes brasileiras e portuguesas, sobre *esses e outros saberes necessários à prática educativa*, também apontam nesta direção, conforme pode ser observado no capítulo que segue.

**CAPÍTULO 4 – DIÁRIO DE BORDO III – NO BRASIL E EM PORTUGAL:  
PONTES QUE SE ESTABELECEM NA FALA DAS PARTICIPANTES.**





## CAPÍTULO 4 – DIÁRIO DE BORDO III – NO BRASIL E EM PORTUGAL: PONTES QUE SE ESTABELECEM NA FALA DAS PARTICIPANTES.

*Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto a condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. (SOUSA SANTOS, 2002:29-30)*

O percurso adotado para a sistematização desta tese, tem como fio condutor a fala de professoras da Educação Básica no Brasil e em Portugal. Muito se “velejou” para chegar à configuração aqui adotada, e quando pensava na forma de organizar o conhecimento emergido destas falas, foram muitas horas de busca pela inspiração, foram muitos os rascunhos no Word, felizmente, pois do contrário, quanto papel iria para o lixo. Rascunhando digitei e “deletei” muitas vezes o mesmo texto e textos novos até chegar ao que se lê agora.

E neste exercício, percebi como já mencionado, que o que emergia a cada fala, a cada reflexão eram **dimensões** resultantes das experiências de vida de formação destas professoras – dimensões que me remeteram ao que Josso (2004) nos diz, que “a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação” (p.15).

Uma coisa, no entanto, parecia ser inquestionável: o conhecimento elaborado, re-elaborado nas falas das participantes, era um conhecimento crítico, solidário e propositivo. Isso me remeteu à Sousa Santos (2002) quando nos chama a atenção para o momento de *transição paradigmática* que vivemos, momento esse fundamentado em uma nova concepção de conhecimento, que aponta para uma nova forma de ler e interpretar o mundo.

Estamos tão habituados a conhecer o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de Solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (SOUSA SANTOS, 2002:29-30)

Com estas questões todas pulsando passei a tratar cada uma das dimensões que circundaram a fala das participantes nesta pesquisa, de forma que respeitosa pudesse trazer, com o rigor e seriedade necessárias, o que solidariamente cada uma das professoras disponibilizou neste processo onde, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000, p.15).

Com isso pensei numa lógica de sequência para as dimensões aqui trabalhadas que pudessem refletir a riqueza das contribuições destas participantes, considerando as concepções necessárias para uma travessia envolvendo a Educação Sexual e Sexualidade que aparecem logo no início. Com isso, mergulhei meu olhar de pesquisadora na busca de paradigmas que tem definido práticas, saberes e formação pedagógica das professoras aqui envolvidas, sobre a temática em questão.

#### **4.1 – Concepções necessárias para uma travessia: educação sexual e Sexualidade.**

Nessa dimensão encontram-se respostas que apontam para a compreensão das professoras em processo de formação continuada que indicaram sexualidade como sendo sinônimo de sexo ou como um despertar para o desejo e/ou para a vida sexual. Mas também, respostas que apontam para a superação desta compreensão e, ainda, as contribuições a partir das reflexões feitas pelas professoras formadoras sobre os dois conceitos. Considerando o que observa Graça Soares (2010):

Penso que pouco mudou na questão da sexualidade e educação, continua ainda a dicotomia entre sexo e sexualidade, com as mesmas dúvidas (do tipo quando começar ‘a educação sexual’, até onde e como responder), uma educação ainda muito focada em pergunta e resposta.

As participantes desta pesquisa, ao responderem no questionário sobre o que entendiam por sexo e sexualidade referendam a observação anterior, bem como apontam para possibilidades de superação da compreensão reducionista apontada por Soares (2010) conforme pode ser observado:

Herta responde considerando os dois conceitos, não os separa e, para tanto, diz que é [...] *como expressamos, de diferentes formas, a nossa necessidade de contacto, afecto, amor...*

Maris ao dizer o que entende em relação aos dois conceitos, ao se referir a sexo, assim se expressa: *Sexo é um acto mecânico, instintivo e pontual, que surge na busca do prazer físico e da satisfação pessoal.*

Entretanto, quando se refere ao conceito sexualidade, amplia a sua compreensão, mostrando que parece estar num momento de reformulações com relação aos conceitos. Temos então, que para esta participante da pesquisa: *Sexualidade é um clima que envolve uma relação, um ambiente que se constrói e trabalha todos os dias, constante e presente em todos os momentos da relação, que para além da busca do prazer físico e da satisfação pessoal, procura a harmonia do casal e o bem-estar do outro.*

Para Jamie, *Sexo - masculino e feminino. Sexualidade- o indivíduo de cada um.* Já Zorah diz que *Sexo já nascemos com ele somos seres sexuados. E que, sexualidade é um tema que gera muita polémica e discussões, mas está no nosso cotidiano precisamos desmistificar e quebrar os tabus existentes.*

Observo que para Jamie e Zorah, sexo é a marca biológica, é o que nos identifica como sendo machos ou fêmeas. Para o exercício de reflexão desta compreensão busco apoio teórico em Nunes (1994:1), quando aponta que *sexo é a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana enquanto espécie animal; logo o que*

vai dizer se fazemos parte da categoria masculina ou feminina independente do lugar por onde colocamos o nosso desejo sexual, aqui me refiro à orientação sexual de cada ser humano, homens ou mulheres, heteros ou homossexuais.

Ao ampliar estas reflexões, passo para o conceito de sexualidade e para tal, busco parceria teórica em Nunes (1997) e Chauí (1991) que se referem à sexualidade como um conceito cultural que não se reduz aos órgãos genitais – à contemplação desses órgãos e ao biológico como sugerem algumas das participantes. E neste sentido, pode-se dizer que o conceito poderá dar significado e qualidade ao sexo, ou seja, à marca biológica, proporcionando as nossas decisões e atitudes sobre esta dimensão humana – a sexualidade, posturas ancoradas na intencionalidade, fugindo assim, do paradigma histórico que a coloca na seara da instintividade onde, na história da humanidade, algumas vivências e atitudes, têm aí se justificado.

Já na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) encontro elementos na mesma perspectiva paradigmática ao se referir a estes dois conceitos e complementa que a sexualidade ao se constituir numa elaboração histórica e cultural, vai também se compreender e se explicar ‘no contexto e nas relações nas quais se produz’ (p.17).

Trago como exemplo para a observação acima, a construção cultural da “necessidade” masculina de ter satisfeitos os seus desejos “instintivos” de macho que precisam ser satisfeitos a qualquer preço, sob pena de, numa relação principalmente hétero estável, “ter o direito” de procurar outra mulher para sua satisfação sexual, para a contemplação dos órgãos sexuais. Sendo a sexualidade um conceito histórico, portanto, também processual e mutável, é possível afirmar que este modelo não pode mais se sustentar, pois de acordo com Maris,

*Sexualidade é um clima que envolve uma relação, um ambiente que se constrói e trabalha todos os dias, constante e presente em todos os momentos da relação, que para além da busca do prazer físico e da satisfação pessoal, procura a harmonia do casal e o bem-estar do outro.*

Embora Maris reduza a sua compreensão acerca da sexualidade às vivências de casais, não considerando a sua existência em qualquer condição de uma pessoa, o que as participantes apresentam me remete aos espaços de formação, quando tenho sido chamada para momentos de sensibilização com professores.

Neste momento, começo solicitando que digam sem muitas reflexões, sem a preocupação com estar certo ou errado, *o que lhes vem imediatamente, quando ouvem ou leem o termo sexualidade*. E, em todos os momentos sem exceção, alguns já em seguida, em outros depois de tentativas do “politicamente correto”, isso de acordo com o perfil de cada grupo, há uma unanimidade em dizer que: *Sexualidade é sexo*, no sentido do ato sexual, da contemplação dos órgãos genitais, ou como alguns dizem é a “transa professora”.

Com isso e como professora que tem atuado na formação inicial, e principalmente na formação continuada de professores e professoras, tenho tido a oportunidade de perceber a necessidade em se travar um longo e exaustivo debate acerca da compreensão que enreda os conceitos **sexo e sexualidade** destes profissionais em *ação-formação*. Já no início de qualquer reflexão envolvendo a temática, fica explicitada a carência na compreensão sobre tais conceitos, o que pode levar a um truncamento de práticas pedagógicas no lidar com a sexualidade de maneira não reducionista. Desse modo, pelo que tenho acompanhado, a confusão que se faz com o uso dos dois conceitos pode ser responsável pela negação ou “o esquecimento” de práticas pedagógicas que envolvam a sexualidade nos diferentes espaços sociais, e aqui nos interessa especialmente os espaços que envolvem a educação básica.

Se a compreensão de que sexualidade corresponde a sexo como sinônimo de ato sexual é amplamente consensual neste primeiro contato, isto me permite considerar que esta seja quem sabe, senão a mais importante, uma das mais importantes etapas no processo de formação: a sensibilização para o exercício de outro olhar para os conceitos em questão. O desvelar desta compreensão trazida da constituição histórica de cada um(a) no que diz respeito à temática, torna-se imprescindível para prosseguir na direção de um trabalho pedagógico destituído de mitos, tabus e preconceitos.

E neste sentido continuam as participantes desta pesquisa. *Ludovico*, por exemplo, chama a atenção para o momento em que, num trabalho da disciplina Educação Sexual, aplicou questionários com alunos da Faculdade de Ciências perguntando-lhes: *o que é sexualidade? E quase todos eles responderam que sexualidade é igual a sexo e só. Sem levar em efeito as outras coisas que estão à volta, mas isso é uma resposta social, construções sociais.* O que Ludovico aponta me remete ao Professor Danilo Streck quando observa que:

sabemos que aquilo que cada um e cada uma de nós é (ou não é) resulta de múltiplas aprendizagens feitas ao longo da vida. Isso não quer dizer que de modo determinista aprendemos tudo o que quiseram nos ensinar e da maneira como pretendiam que aprendêssemos (STRECK, 2001, p. 100).

Considerando o que traz Ludovico e a observação feita por Streck (2001) convém ressaltar que as múltiplas aprendizagens que nos constituem enquanto seres que refletem o resultado de suas interações no mundo e com o mundo, igualmente nos responsabilizam quanto ao modelo de sociedade que defendemos.

*Maris* e *Catarina* manifestam-se sobre o que têm vivenciado quando se trata da compreensão do que seja sexualidade:

*Os próprios professores quando perguntados sobre o que era, a primeira coisa que vinha na respostas destes professores é que era uma coisa igual a outra, não conseguem perceber que outras coisas estão por trás. E essa parte eu acho que falta a muitos professores (Maris).*

Ao que *Catarina* complementa: *mas acho que não é fácil falar disto para ninguém e também para os professores. Agora estar preparado, ter essa temática na formação faz de nós professores com autonomia.*

A autonomia a que se refere *Catarina* é também a autonomia da qual nos fala Paulo freire (1997):

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1997, p. 121).

E o melhor contexto para estas *experiências respeitosas da liberdade* parece ser o lócus de onde se manifestam os(as) profissionais da educação que participam desta pesquisa, bem como os(as) demais com os(as) quais tenho tido a oportunidade de dialogar. E, de acordo com a ampla maioria de seus depoimentos e registros vem reproduzindo um entendimento equivocado acerca do que seja *sexualidade e sexo*, ou seja, percebe-se grande confusão no uso dos dois conceitos.

Passado este momento de identificação de equívocos na compreensão dos conceitos, a proposição é de reflexão no sentido de perceber que esta postura acaba sendo determinante na inviabilização de intervenções pedagógicas que contemplem a temática de forma positiva, numa perspectiva de autonomia. Por exemplo, uma intervenção pedagógica na Educação Infantil fica praticamente inviabilizada, pois pensar que crianças possam possuir sexualidade, nessa lógica de sexualidade como sexo e contemplação dos órgãos genitais, pode parecer um grande absurdo.

E, sendo assim, tal situação pode acabar gerando um dos grandes *nós* para as nossas práticas pedagógicas no que compreende a sexualidade, principalmente uma sexualidade que possa ser vivida de forma responsável e livre, sem as amarras de tabus, dogmas e preconceitos, o que me parece ser possível a partir do entendimento desses dois conceitos.

Nunes (1997) quando se refere à sexualidade, vai nos dizer que este é um conceito cultural, constituído pela qualidade, e pela significação do sexo e, que somente a espécie humana vivencia a sexualidade, que é regida pela qualidade cultural e significativa do sexo, da nossa marca biológica. E, sendo assim é uma esfera que possui uma intencionalidade. Portanto dimensão



dinâmica, dialética, processual e histórica, por isso mutável. Assim sendo, Chauí (1991:15), afirma que a “sexualidade não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital”.

Foi possível perceber nestes espaços e também em minhas vivências pedagógicas, que quando há uma *ressignificação desses conceitos* atribui-se outro sentido para questões inerentes a sexualidade, percebendo que todos a possuímos, independente da faixa-etária em que nos encontramos e, isso traz uma espécie de auxílio ao fazer pedagógico, uma vez que, fica mais tranquilo trabalhar com as questões que a permeiam, ao clarificar que ao vivenciar a sexualidade não se trata necessariamente do ato sexual, principalmente no que diz respeito à contemplação dos órgãos genitais, que de modo geral, é o que mais preocupa/incomoda. Embora, ainda assim percebam não ser essa uma tarefa fácil, pois terão pela frente a tarefa de sensibilizar para tais questões, a comunidade escolar em que atuam.

Sendo assim e numa tentativa de ampliação de tudo que tenho vivenciado como pesquisadora, educadora, cidadã, enfim os múltiplos papéis e funções que acabamos assumindo como seres que vivem as suas contradições, sem, no entanto poder se descuidar de que:

(...) Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14).

Estas condições e pressupostos têm por certo, contribuído para as trajetórias profissionais e formação docente de professores que buscam na sua caminhada pedagógica, elementos que contribuam com este momento.

## 4.2 – Trajetórias Profissionais e Formação Docente: caminhos que se fazem na caminhada.

*Esta aventura de conhecer a si mesmo, todo ser a vive.  
É ela que dá sabor, sentido e luz à vida.*  
Charles Juliet

Nessa trajetória dialógica que tenho percorrido, percebi que as docentes envolvidas nesta e com esta pesquisa trazem em suas práticas, a marca da constituição de suas histórias, não só da história profissional, como também de suas histórias de vida, que são incondicionalmente transformadas em suas trajetórias profissionais. Isso porque, “a nossa matéria são as pedras vivas, as pessoas, porque nesse campo, os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e prenominais; formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2004, p.14). Ao que me remete a concepção freireana de que ensinar e aprender são indissociáveis, portanto ao conjugar o verbo educar teremos: “educar-se”.

Neste sentido, percebo que as *temáticas sexualidade e educação sexual* surgem na **trajetória profissional** destas professoras, revelando uma transformação do sujeito histórico e social que compõe cada uma delas e suas respectivas ligações com a temática, conforme aponta Herta:

*Em termos de minha prática ou de minha formação? Eu tenho dificuldade de apreciar. Em termos académicos não tinha tido nada, não, não tinha. Eu sou da biologia, formada em biologia, fiz o curso todo sem qualquer formação sobre o tema, não sei se agora já há estas formações, mas nós não tínhamos qualquer formação em educação sexual, de facto não tínhamos nenhuma. Também sou professora há muitos anos, vinte e tal anos, e, portanto já tinha feito algumas formações pontuais sobre outras temáticas, mas em educação sexual de fato não tinha, só esta cadeira no mestrado, a única formação oficial que eu tenho (GD em Portugal).*

Herta faz uma avaliação da sua trajetória profissional, mostrando certa dificuldade em separar trajetória e prática da formação, o que parece pertinente se considerarmos principalmente que o processo formativo não

deveria prescindir da prática, conforme observa Pimenta (2009), quando se refere a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de auto-formação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na prática sobre esta mesma prática.

Neste sentido o relato de Sonia Melo (2009) corrobora com o que observa Pimenta (2009):

[...] sou professora primária, com escola normal e depois pedagoga com habilitação em Orientação Educacional. Hoje eu sei que a temática sempre esteve na minha vida, mas naquele tempo não tinha noção disso, mas intencionalmente, com consciência, entrou via a orientação educacional primeiro. A OE no tempo que eu me habilitei tinha uma abordagem muito interessante, que a sala da OE era a sala dos milagres, quem entrava ali o orientador tinha que resolver de unha encravada à gravidez precoce. Então a questão dessa dimensão sexualidade e suas manifestações em escolas onde trabalhei sempre públicas, e mais explicitamente quando envolvia adolescentes, começou a aparecer muito forte e a gente se sentia despreparada e tinha que ir atrás do prejuízo; [...].

E continua Sonia Melo (2009)

Depois trabalhando anos como orientadora, fui atrás de capacitação, fiz o mestrado, [...], mas nada específico na dissertação, sobre educação sexual, só a segurança teórica de entender o orientador como alguém que tinha que ver o ser humano como alguém inteiro, contextualizado no mundo, que na minha bagagem teórica de análise fundada no materialismo histórico dialético até hoje, pelas ferramentas que ele me dá para análise de contexto, então foi solidificando essa visão do ser humano inteiro, dos seus direitos, seus deveres. Para mim cidadania não é uma palavra vã, é a gente entendendo cidadania, direitos e deveres, [...].

Retornando a Herta, percebi que apesar de sua área de formação (biologia) abarcar “naturalmente” a temática, esta trajetória parece ser uma sobrecarga de responsabilidades que deveriam ser de todos na escola, no entanto observa a participante:

*Veja bem do ponto de vista técnico, as solicitações as vezes partem dos próprios colegas, outras vezes*

*os alunos também se dirigem, vem pedir informações, mas outros colegas que tem um ou outro problema acabam sempre por nos solicitar, porque dá muito a perspectiva de que a sexualidade se reduz a parte fisiológica, aí entramos nós. Mas eu acho que quase por eminência do cargo é uma coisa que vem para nós.*

Ao que Ludovico complementa, dizendo que para as pessoas na escola parece normal que seja delegado ao profissional desta área as questões da sexualidade: *“No nosso caso acho que é mais normal, como somos da biologia é normal aparecer dúvidas, na prática para os professores de biologia as temáticas são as mesmas, os problemas são os mesmos”*. Realidade esta que não é diferente quando se trata das professoras formadoras, conforme o relato da Professora Isabel Chagas (2009),

Bem, esta temática na minha trajetória profissional surgiu de várias maneiras, porque a minha formação inicial é Biologia e fui professora de Biologia no ensino secundário durante uns seis, sete anos e nessa altura eram abordados os temas relacionados com a reprodução humana que fazia parte do programa de Biologia do décimo ano e do décimo primeiro ano, portanto o ensino secundário dos alunos mais velhos. Mas é engraçado, agora que a Vera perguntou, é engraçado lembrar uma situação que eu vivi e quem sabe não teria de certa maneira influenciado as decisões que tomei mais tarde em escolher a sexualidade e educação sexual como tema de investigação, que foi a seguinte: comecei a dar aulas quando ainda estava a estudar na universidade, e nessa altura, tinha um ar muito jovem e as alunas de 15/16 anos, já assim mulheres, vinham falar comigo, era a professora de biologia e vinham falar comigo acerca das questões relacionadas com sua vida sexual, por exemplo, como é que se tomava a pílula, se deviam tomar a pílula.

Na mesma direção trago ainda o relato da Professora formadora Filomena Teixeira (2009) que também é formada em Biologia e de onde se envolve com a temática sexualidade, educação sexual:

[...] Eu sou licenciada em Biologia pela Universidade de Coimbra, passei pela Faculdade de Ciências na Universidade de Lisboa onde fiz o meu mestrado, [...] A minha tese intitula-se “Ser Professor Hoje: um estudo com

Professores do Ensino Secundário, Coimbra, 1990”. Depois disso, quando pensei no meu doutoramento, senti necessidade de me conciliar com a Biologia. [...].

Observa que a trajetória de sua formação docente é marcada pelas mudanças que ocorriam naquele momento em seu país, bem como as suas vivências em projetos de pesquisa:

Na época estava a viver-se uma mudança em Portugal, portanto tudo era muito importante, mas foi um descentrar daquilo que eu gostava mesmo e quando pensei no doutoramento, tive uma conversa com duas professoras que hoje para mim são uma referência, e que já na altura o eram também, portanto as duas orientaram a minha tese, intitulada: “Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso da formação de professores”. Portanto eu aliei a formação de professores(as) que era aquilo que eu vinha fazendo e peguei as questões da sexualidade e da reprodução humana porque aí eu me entendia, portanto era alguma coisa que eu já conhecia e que já trabalhava com alunos(as). Também já tinha participado num projecto de investigação, com estas duas professoras, que referi e que foram, para mim e na minha trajectória, muito importantes – [...]. Esse projecto de investigação, que na altura foi financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica, hoje FCT (Fundação para Ciência e Tecnologia), decorreu durante três anos de 1995 a 1998. Era um trabalho coordenado pela professora Isabel Martins, chamava-se “Novos Materiais para uma Nova Educação em Ciências.

Os relatos que apareceram nesta dimensão foram escolhidos “nomeadamente” com a intenção de mostrar que ao partir do que se tem, logo, das situações que encerram em si os obstáculos, as barreiras que precisam ser vencidas, chegamos ao que Paulo Freire (2005) chama de “*inédito viável*” ajudando a compreender o processo, quando observa que diante das situações limites:

[...] nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nesta hipótese a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la (FREIRE, 2008, p. 232).

Diante do “*inédito viável*”<sup>64</sup> construído por estas professoras, aquilo que para muitos poderia significar razão que justificasse a desistência ou a cômoda justificativa de que não é possível ir em frente, nestas professoras é possível perceber uma trajetória de superação que vai sendo apontando em suas falas e em suas atuações.

Graça Soares (2010) ao se referir à sua trajetória profissional, observa que suas vivências iniciais não foram diferentes das que ouviu por muitas vezes de suas alunas e profissionais em formação continuada, como justificativa para a imobilização: [...] “Praticamente tudo igual ao que ouvia das professoras nos anos em que eu trabalhei (histórias iguais a minha). Mas aquilo me incomodava”. E continua com suas colocações, “[...] Queria ser e fazer diferente do que fizeram comigo. Na verdade é isso, eu tenho uma personalidade que não se conforma com as coisas”.

Graça Soares (2010) sobre a superação daquilo que poderia ter significado entraves para a sua trajetória profissional, observa:

Então o ‘motivador’ de toda a trajetória na educação sexual de cunho emancipatória/libertadora foi minha educação muito repressora. Até hoje, mesmo aposentada, incomoda-me perceber como é que as pessoas ainda se submetem e ainda tentam se justificar a partir do que foi a sua educação, para mim é uma acomodação que eu não consegui aceitar.

Filomena Teixeira (2009) neste mesmo sentido – de superação dos entraves relata que como não tinha na Escola Superior de educação

---

<sup>64</sup>Tive contato com esse tema em 2005 com 46ª edição do texto pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Neste texto Freire utiliza-se de duas categorias: “*as situações-limite*” e o “*inédito-viável*”. As “*as situações-limite*” aparecem como obstáculos, barreiras que podemos encontrar em nossa vida pessoal e social e que precisam ser vencidas. Já o “*inédito-viável*” é aquilo que ainda não aconteceu, mas que pode acontecer. Freitas (2004, p.227) observa que “a conscientização, compreendida como processo que integra organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade, orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador de tal modo que este possa perceber criticamente as *situações-limite* a que se encontra limitado e, para além delas, perceber-se como sujeito da criação do *inédito-viável*, no desenvolvimento da autoria da sua consciência crítica. [...] A criação do *inédito-viável* é, pois, um exercício de ousadia, de assunção do risco do novo e do prazer da autoria do que ainda não existe em função de uma perspectiva utópica na qual a historicidade é um processo que desafia a compreensão da distância entre o sonho e a realidade como um espaço de luta e de criação”. Contribuindo com essas reflexões Nita Freire (2008, p.233) ao se referir ao *inédito-viável* observa que “[...] é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”.

nenhuma disciplina onde possibilitasse um trabalho que contemplasse as questões que envolvem a sexualidade e a educação sexual, então “[...] aproveitava as aulas de Educação para a Saúde e Didática das Ciências para abordar essas questões”.

Graça Soares (2010) relata situação semelhante, quando se refere ao período anterior à aprovação da disciplina Introdução a Educação Sexual, antes de sua aprovação no seu departamento de origem na então Faculdade de Educação:

Antes disso eu incluía o tema como uma unidade no programa da disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, à revelia do departamento e da direção do curso o que gerou belas ‘peleias’. Os alunos de supervisão também queriam este conteúdo e começou certa pressão...

Ainda relata que não foi fácil inserir as discussões sobre sexualidade no Curso de Pedagogia “Não foi fácil conseguir a maioria, no departamento e no Conselho de Centro para substituir aquelas disciplinas (Moral e Cívica e OSPB) por: Introdução à Educação Sexual na primeira fase ‘obrigativa’<sup>65</sup> e educação sexual na escola (optativa em fases posteriores)”.

Neste contexto, onde mergulho nas trajetórias profissionais e na formação docente destas professoras, através do “inédito viável” que é [...] “uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1975, p.91).

Ainda nesta direção seguem as participantes, cada uma a sua maneira e com o que é possível para cada momento, como exemplo disso, temos inicialmente o I Simpósio Paraná - São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual, que aconteceu em Araraquara/SP, em 2005. Na sequência, o I e II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual - PR - SP – SC, em Londrina PR, no ano de 2006 e Araraquara, 2007 respectivamente e o I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SEXUAL - III Simpósio de Sexualidade e Educação sexual no ano de 2008, também em Araraquara/SP.

---

<sup>65</sup>Esse termo era utilizado para a disciplina Introdução à Educação Sexual (IES), para dizer que mesmo sendo optativa, era vista como obrigatória, pois todas as turmas à época da escolha das optativas esta era sempre a primeira a ser escolhida e sem nenhum tipo de dúvida por parte dos(as) alunos(as).



Estes simpósios encharcados “de crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humana” (FREIRE, 2008, p. 231) termos que compõem o bojo do “inédito viável”, fortaleceram as pessoas envolvidas e dentre elas as professoras formadoras, participantes desta pesquisa: Dra. Sonia Maria Martins de Melo, Filomena Teixeira e Isabel Chagas na concretização de um sonho maior – o I Congresso Internacional em Sexualidade e Educação Sexual (I CISES)<sup>66</sup>, realizado na Universidade de Aveiro em Aveiro – Portugal no ano de 2010.

Os e as participantes deste primeiro Congresso aprovaram e comprometeram-se a compartilhar com os seus governos, instituições e comunidades e implementar no seu dia a dia os valores e as linhas de ação de uma carta lá elaborada. Denominada Carta de Aveiro, tem como pressupostos o apelo à ação mediante uma participação conjunta e empenhada na concretização das medidas lá propostas. Com isso declaram:

- ✓ A sexualidade como uma dimensão intrínseca ao ser humano;
- ✓ Os direitos sexuais como direitos humanos fundamentais e universais;
- ✓ A privação ou negação da sexualidade como um fator gerador de degradação humana;
- ✓ O combate a todas as formas de estigma e discriminação no acesso à saúde sexual e reprodutiva;
- ✓ A condenação de todas as formas de atividade sexual coerciva ou abusiva e de exploração sexual;

---

<sup>66</sup>Sobre o congresso encontra-se na página do CISES a apresentação que segue: Este Congresso será o início de uma sequência a realizar, alternada e bianualmente, em Portugal e no Brasil, nas instituições que alojam um grupo de investigadores/as que trabalham colaborativamente em pesquisa sobre Sexualidade, Educação Sexual e Promoção da Saúde e que constituem a rede responsável por esta iniciativa: Universidade de Aveiro (UA), Escola Superior de Educação de Coimbra, Universidade de Lisboa (UL), Universidade do Minho (UM), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A finalidade que unifica a realização destes Congressos é o estudo da Sexualidade como tema interdisciplinar que se desdobra em várias áreas de investigação e intervenção, entre elas a Educação Sexual. Neste quadro, o *I Congresso* centra-se no tema de particular actualidade, atendendo às implicações curriculares que envolve, de Políticas Educativas, Investigação e Práticas em Sexualidade e Educação Sexual. O programa do Congresso inclui conferências plenárias, mesas redondas, sessões de posters e sessões paralelas de comunicação de trabalhos de investigação e/ou relato de práticas.

- ✓ A união de esforços para proteger da violência, exploração e abuso grupos de crianças e jovens vulneráveis;
- ✓ A promoção da igualdade de gênero em todas as esferas da vida social;
- ✓ A promoção do direito de toda a pessoa humana poder viver livre de violência e de discriminação por motivos de pobreza, gênero, etnia, religião, incapacidades múltiplas ou orientação sexual;
- ✓ A educação em sexualidade como um imperativo do desenvolvimento integral do ser humano ao longo da vida que envolve aspectos éticos, biológicos, emocionais, sociais, culturais, de gênero e de direitos humanos e respeita a diversidade de orientações e identidades sexuais.

Ainda na mesma carta (anexo 01) fazem proposições com vista à educação em sexualidade, dentre as quais destaco três que a meu ver sintetizam o momento da trajetória das pessoas envolvidas:

- ✓ A educação em sexualidade tem de ser integral, abrangente, bem informada e cientificamente fundamentada, adequada à idade, culturalmente relevante, baseada no respeito pelos direitos humanos;
- ✓ A educação em sexualidade deve integrar os currículos escolares em todos os níveis e setores de educação e ensino, da Educação de Infância ao Ensino Superior, no quadro de uma educação e formação ao longo da vida;
- ✓ A criação de redes de professores (as) e investigadores (as) em Sexualidade e Educação Sexual.

Diante das trajetórias destas professoras, percebo que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós” (FREIRE, 1996, p.45). Decência, boniteza e responsabilidade com a condição de estar e ser no mundo não só mais uma pessoa, mas aquela que a partir do seu lugar, do seu processo individual de formação, a partir do que defende e acredita contribui para fazer a diferença onde se encontra.

Nesse sentido Maria da Conceição Moita (2000) afirma que sendo a formação um processo pessoal e singular, então “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Para a autora,

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2000, p.115).

Moita (2000) me remete às professoras parceiras nesta pesquisa que participaram dos Grupos Dialogais, quando em suas falas mencionam esta troca, as interações, aprendizagens que um percurso de formação pressupõe:

*[...] aprendi que é muito importante as trocas que a gente pode fazer, as coisas que podemos aprender o tempo todo a partir da fala das pessoas, a partir das suas práticas, das suas vivências, da história de cada uma de nós. Nós aprendemos e ensinamos o tempo todo e as vezes nem percebemos isso, porque ficamos tão preocupadas em fazer o que os livros dizem, o que ouvimos nas formações, que muitas vezes nem são aquilo que queremos, que precisamos. E, isso é muito complicado, por isso acho que aqui vai ser bom, pois vamos falar de nós, do sabemos e não sabemos e do que queremos e precisamos aprender e tenho certeza que vamos aprender (Marcela).*

Diante das observações feitas por Marcela, Laureana complementa, afirmando que *é uma busca, uma busca constante*. Ao que Zorah se manifesta de forma enfática, pontuando suas limitações de formação na condução do seu dia-a-dia em sala de aula:

*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. [...] Acho que é um tema que tem que ser 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, [...]. 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. [...]. Uma coisa que temos que saber dizer é que não sabemos, não é porque sou professora que tenho que saber tudo. Estou sempre aprendendo e aprendendo mesmo.*

Zorah me remete a Paulo Freire (1996) quando afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, sendo este um momento que deveria ser permanente na formação das(os) professoras(es), onde mesmo o discurso teórico, também necessário a esse momento da reflexão crítica, tem que acontecer de modo que “quase se confunda com a prática” (p. 39). E ainda, para este teórico, quanto mais a pessoa se assume, percebendo como se encontra, mais se torna capaz de mudar, de promover-se, podendo ser levada do “estado de curiosidade ingênua” para o “estado de curiosidade epistemológica”.

Diante do que expõem as professoras no GD, pergunto-lhes o que consideram ser necessário para resolver estas dificuldades, estas carências das quais reclamam. Sobre isso, Zorah também se manifesta:

*Precisaria de suporte, cursos, mas não um curso hoje e outro depois de um mês, no caso acho que seria aulas mais freqüente, ou uma vez por semana, um grupo de estudo com alguém que tenha domínio, que entenda da área, alguém que tire as dúvidas que a gente tem. Eu mesmo tenho muitas dúvidas. Eu sei que não tem receita pronta, mas gostaria de alguém que chegasse lá e dissesse é assim ou assado. Um espaço para aprofundar o tema, com alguém que realmente entenda. Gostaria de ter mais curso, um espaço para aprofundar a área.*

Jamie continua na mesma direção das reflexões feitas por Zorah:

*Eu acho que é preciso que nas faculdades esse tema seja mais abordado, proporcionando aos alunos uma maior bagagem para que o profissional saia com maior clareza e suporte para enfrentar os desafios que a profissão lhes impõe. [...]. Acredito que as secretarias [secretarias de educação] deveriam sim dar, nem que fosse 1% de atenção a estas*

*questões, pois querendo ou não os professores tem dificuldades, não adianta dizer que nós temos que ir estudar, porque sozinho ninguém vai, temos uma carga horária muito grande e se não tiver alguém que puxe, que incentive é muito difícil. Isso é muito claro, está visível nos problemas que temos todos os dias, mas muitas [secretarias de educação] preferem cegar-se, pois o que não é visto não é “sentido”.*

Sobre o que falam as professoras concordo com Figueiró (2006) quando afirma que é fundamental para a formação continuada, “ter ligação com os problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula” (p.92). A formação continuada pode acontecer por meio de grupo de estudos, como exemplifica também Figueiró (2006) a partir de experiência vivenciada na Universidade estadual de Londrina (PR). E como sugere Zorah na página anterior, a partir da sua fala no GD, um espaço de discussões, reflexões com encontros sistemáticos e assessoria pedagógica que possa contribuir com as necessidades pertinentes à temática em questão.

Contudo, nem a formação inicial e a continuada juntas são suficientes, pois conforme encontramos em Figueiró (2006) é importantíssimo, ainda, a prática pedagógica supervisionada, quando o assunto é sexualidade. Diante destas constatações, me pareceu pertinente considerar então, que a organização do processo formativo deve se sustentar nas vivências pedagógicas, diferente de alguns processos que tenho acompanhado e que também foi denunciado pelas participantes: a formação descolada da realidade vivenciada pelas(os) professoras(es), uma espécie de cumprimento de “protocolo” conforme denuncia Jamie:

*[...] as universidades e secretarias de educação têm proporcionado bem pouco. E quando proporcionam é somente para cumprir com o cronograma de matérias. Cursos então nem pensar, surgem milhares direcionados a currículo, comportamento de alunos, etc, mas sobre educação sexual, nada.*

Ainda sobre a prática pedagógica supervisionada, a que reivindicam as professoras, na minha avaliação, pode ser vista de duas formas:

como uma espécie de muleta, onde as professoras poderiam se apoiar, deixando assim de se envolver com as questões pertinentes aos seus fazeres pedagógicos envolvendo a sexualidade sob a desculpa de não saber fazer e não ter com quem contar no apoio pedagógico. Ou ainda, ser um momento de grupo, junto aos seus pares, num trabalho coletivo, onde o projeto é de toda a comunidade escolar, portanto, a avaliação, o planejamento e as conquistas ou fracassos serão também de todos.

Nesse sentido Graça Soares (2010) faz críticas bastante sérias. Começa observando que “[...] muita família progressista que tem sido obrigada a conviver com escolas (educadores) reacionários e incompetentes”. E prossegue, “De qualquer modo continuo achando que o professor que não se garante (por formação ou vivência) usa e abusa disso como desculpa para não enfrentar questões da sexualidade. Continua uma bela desculpa porque mexe com aquilo que a gente não quer enfrentar porque é complicado”.

Graça Soares (2010) com sua crítica, me remete à Almeida, Leite e Ghedin (2008) quando afirmam que os cursos de formação de professores precisam se organizar “de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional” (p. 24).

Nos relatos das professoras que participaram desta pesquisa quando se referem sobre ao processo de formação, seja inicial ou continuada, mostram-se conscientes das limitações que estes espaços acadêmicos têm. Sobre a formação inicial dos docentes, Pimenta (1999) se refere a pesquisas já realizadas observando que estas

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social do educador, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (p. 16).

Esta autora faz menção do mesmo modo, à formação contínua, ao que afirma que, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino” (p.16). Pimenta (1999) faz uma alerta sobre estes programas de formação e sua pouca eficiência para

alterar a prática docente. Dado o fato de que a prática docente e pedagógica não é tomada nem como ponto de partida ou de chegada deste processo de formação. Isso de certa forma é relatado pelas professoras que participaram da minha pesquisa:

*Eu tive uma disciplina no magistério [Ensino Médio], mas foi bem rápido, um tempo muito curto. Onde eram apontadas as dúvidas, lia-se um texto, fazia-se um debate, cada um falava alguma coisa, que não dava pra juntar num só, a professora não conseguia concluir, não tinha alguém que ajudasse a fechar o assunto. Ficava tudo muito solto. E na universidade foi a mesma coisa, só teve uma disciplina, e a tutora não dominava a disciplina, lia o caderno em casa e depois discutia conosco (Laureana).*

Laureana continua, e vai avaliando o que vivenciou:

*Não foi suficiente, até porque foi um só, e o que me incomodava na Pedagogia a distância era o fato de não ter uma continuidade com o professor, quando você está com uma pessoa por mais tempo, faz aula todo mês cria uma afinidade, uma intimidade. Você acha que uma noite era suficiente, sem contar que já é sexualidade, ainda mais a nossa geração que já não foi trabalhado sexualidade, já é todo reprimido, às vezes quer perguntar, tirar dúvida e cadê coragem?*

A professora avalia seu processo de formação inicial na Pedagogia à Distância e me pareceu interessante contextualizar o seu relato, pois ela fala de uma modalidade de ensino que já faz parte da nossa realidade, e que é ao mesmo tempo bem e mau vista.

Laureana fala de um curso à distância com encontros presenciais semanais – duas ou três vezes, num sistema de tutoria presencial. O número de encontros com o(a) tutor(a) era organizado de acordo com cada grupo dos diferentes pólos. No entanto, antes do(a) tutor(a) trabalhar o caderno pedagógico de cada uma das disciplinas, passava por uma formação com o(a) professor(a) da disciplina).

Aos alunos(as), além dos encontros tutorias presenciais era proporcionado todo o aparato tecnológico no Ambiente Virtual de



Aprendizagem (AVA), através da Plataforma Moodle<sup>67</sup>, ainda telefone, correio eletrônico, videoconferências, material impresso e encontro presencial com O(a) professor(a) da disciplina, antes de finalizar a disciplina.

Jamie no GD fala de sua formação, mas de forma muito resumida, fazendo uma breve avaliação do que aconteceu em parte de sua trajetória: *Na minha formação foi bem pouco explorada. Também por desinteresse no assunto e por falta de oportunidade nunca procurei me aprofundar mais no assunto.*

Maris, ao se referir ao seu processo de formação continuada envolvendo a sexualidade e educação sexual, assim se expressa: *Quando eu fui para o mestrado e tive a opção de escolher educação sexual, escolhi precisamente primeiramente porque tinha que fazer uma opção, e fiquei com pena que fizesse parte das opções porque gostava que fosse fixa.* Para Maris que, à época em que vai para o mestrado, está saindo da formação inicial e iniciando sua trajetória profissional, este é um momento de despertar acerca do papel que as teorias exercem nas práticas pedagógicas, oferecendo instrumentos que podem ajudar no questionamento das práticas institucionalizadas, podendo proporcionar uma reformulação de saberes e a re-condução de práticas pedagógicas.

#### **4.3 – Saberes, Práticas Pedagógicas e Compromisso com o diálogo – “a corporeificação das palavras pelo exemplo”.**

A corporeificação das palavras pelo exemplo que encontrei em Paulo Freire (1996) reflete o que observei nas falas das professoras participantes desta pesquisa. Percebi, assim como Freire (1996) que suas falas

---

<sup>67</sup> No Ambiente Virtual Moodle disponibiliza-se as disciplinas do curso e as ferramentas síncronas e assíncronas como: fórum, chat, material de conteúdo, bloco de anotações, pesquisa de opinião, questionário, tarefas (incluindo espaço para feedback e notas), glossário, wiki, contatos (envio e recebimento de mensagens, incluindo aviso de mensagens novas destinadas a usuários que estão on-line, e perfil do usuário com foto), agenda, aviso e histórico de acessos e participações, dentre outros recursos além dessas ferramentas. Fonte: C@derno de Orientações. CEAD/UDESC. Florianópolis, 2010.

refletem que “o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação” (p. 35).

Observei que esta dimensão se corporeifica nas palavras que trazem em si o valor de quem vive ou viveu o que diz de forma muito responsável e comprometida de quem acredita que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo” (id, p. 34).

Este é o discurso encampado pelas professoras formadoras e professoras em processo de formação, que generosamente contribuíram de forma dialógica com esta pesquisa. E o diálogo a que me refiro, como pode ser percebido desde as páginas iniciais desta tese, é o diálogo freireano, cuja concepção se sustenta no processo *dialético-problematizador*. Ou seja, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2008:130).

Nesse diálogo com Freire, Zitkoski (2008) afirma que,

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p.130).

Percebi na fala das professoras uma postura de compromisso com essa concepção de diálogo - dialogicidade, bem como a clareza deste processo no que concebe suas práticas pedagógicas na formação inicial e/ou continuada, tanto do lugar da formadora quanto da professora em processo de formação. Com isso, intuo que as professoras participantes desta pesquisa estão cumplicitivamente, ancoradas em Freire (1987) quando afirma que a “palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo. [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p.77) conforme aponta uma das professoras formadora, Juçara Cabral (2010):

Bem eu fui aluna da Faculdade de Educação da UDESC, e ali chegou uma professora da instituição, que estava afastada para fazer mestrado, na UFRGS - em POA. Tratava-se de Maria das Graças Soares que, naquela época veio trazendo um debate novo que era formar profissionais da educação com o conhecimento possível, em Educação Sexual. Soares não admitia que formandos da UDESC, sobretudo os Pedagogos concluíssem o curso sem o conhecimento básico – em sexualidade humana. Não responder para um aluno, ou sem iniciar uma conversa, ou sem trabalhar isso na própria escola com os próprios colegas que não tiveram oportunidade de acesso a esse conhecimento, nas suas universidades de origem, tornava o profissional incompleto, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, na sua totalidade.

Eu me encantei, fiquei encantada. Por esse tempo eu já fazia parte da OMEP, a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar. E a OMEP realizou um congresso aqui em Florianópolis, e nós em conversa com a organização, montamos uma oficina para convidar a Professora Graça Soares, a fim de ela trabalhar a temática - educação sexual.

Nas palavras anunciadas pelas participantes é visível esse “sentido de dizer e falar o mundo”, sempre que se referiram ao processo de formação – o seu processo ou o de seus pares, de acordo com o desabafo de Zorah:

*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, então eu digo me desculpem, mas não sabem, se soubessem não teria agido daquele tipo. Uma coisa que temos que saber dizer é que não sabemos, não é porque sou professora que tenho que saber tudo. Estou sempre aprendendo e aprendendo mesmo.*

Estas palavras carregadas de significados, de sentidos que expressam preocupações, percepções, sobre fazeres coletivo e não fazeres individual no que se refere ao processo de formação relativo à educação sexual, evidenciam que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Marcela, ao se pronunciar sobre o convite que lhe foi feito para participar desta pesquisa, assim se coloca:

*Eu me senti motivada e achei o desafio válido. Isso porque este é um assunto importante, porém não muito difundido dentro das escolas até mesmo por receio dos professores quanto ao que os pais vão pensar. As escolas, muitas delas preferem punir, chamar os pais do que chegar e conversar sobre o assunto. Ainda há muitos tabus a serem quebrados, por isso aceitei o convite.*

Esta participante vai se colocando muito à vontade e despretensiosamente alerta para elementos muito importantes ao nos assumirmos como educadoras sexuais. Em suas palavras percebo que o tema lhe sugere desafios, principalmente diante da postura de instituições como a escola, onde na concepção de grande parte das pessoas e principalmente dos educadores, este ambiente é tido como um espaço assexuado, portanto, não há razão para “perder” tempo com “coisas” menos importantes.

Portanto, neste caso, a comunidade escolar é tratada como se todos fossem assexuados, e com isso, os processos de formação de seus educadores é também assexuado, ou seja, se não se trata desta dimensão – a sexualidade. Trago as palavras de Sonia Melo (2009) para uma reflexão que parece bastante “óbvia”, porém complexa para esse processo:

Acho que é fundamental entender que o processo de formação de educadores é sempre sexuado, a temática está lá, então o que nos temos que fazer? O pessoal que tem o que dizer, que se prepara para ter uma abordagem pedagógica de respeito e compromisso, uma chamada ao diálogo, que é o que o próprio Paulo Freire diz.

Ao destacar a observação de que a reflexão trazida por Sonia Melo (2009) poderia parecer óbvia, quero reforçar o que tenho defendido algumas vezes, o óbvio também precisa ser dito para que passe a ser corporeificado das palavras para as vivências, para as práticas. Neste caso, é mesmo fundamental a compreensão de que somos sempre seres sexuados, independente de quem somos, ou de onde estamos. Consequentemente, todo processo de formação e de práticas de educadores é sempre sexuado.

Estas reflexões acabaram por me remeter ao curso de especialização em Educação Sexual que fiz por volta de 1996, conforme já

mencionado, onde a Professora Dra. Sonia Melo ao fazer com a turma uma dinâmica, cujo objetivo era exatamente a corporeificação do que parecia óbvio, mas que nos chamou muita atenção naquele momento – de que se somos seres sexuados, portanto nossas atitudes e práticas são sempre também sexuadas.

A dinâmica que era uma provocação para a reflexão, consistia em sugerir que “deixássemos a sexualidade do lado de fora da sala de aula”; é claro que isso não foi e não é possível, pois como observam Melo e Pocovi (2002) somos tão sexuados como foram e são todos os seres humanos. “E isso é verdadeiro para todas as pessoas ‘desde que o mundo é mundo’ pois vivem[os] numa sociedade onde os discursos e as práticas sobre a sexualidade perpassam todas as esferas da nossa vida cotidiana (sobreposição minha)” (p.18).

Diante deste contexto que é sexuado, Filomena Teixeira (2009) pontua o seu entusiasmo em falar de uma trajetória e de um assunto que lhe são caros. Chama a atenção para as lacunas que parecem ficar no trabalho que se faz sobre a temática, mas também percebe que é um processo que vai se corporeificando em doses “homeopáticas”.

[...] Portanto há um entusiasmo muito grande quando falo e para mim é muito importante que haja interesse da própria investigação, por um trabalho que nós fazemos e que é um trabalho que é construído no dia-a-dia, temos sempre a sensação que é muito pouco, por muito que haja um grande empenho, e de facto há um grande empenho, mas continuamos a ver que isto são gotas d’água, mas são gotas tão preciosas que, de facto, elas caem no chão e não se perdem, caem no chão e não têm a forma de gotas, portanto nesse aspecto vamos esperar que haja mais, mais e mais.

Sendo assim, aponta para a necessidade de continuidade deste processo, bem como do seu compromisso diante do que observa, proporcionando-me a impressão de que qualquer pessoa que se interesse de longe ou de perto por esta temática de forma mais ou menos apaixonada, não deixará de se envolver com as questões por ela suscitadas. Nesta mesma direção temos **Jamie**, quando se refere à sua percepção sobre aprender / ensinar:

*Isso é interessante, eu sempre digo, que você não ensina o tempo todo, você também aprende, e ao ensinar você também aprende - aprendi com a Vera. Então quando fui convidada para essa conversa, pensei que podemos aprender juntas. Você tem toda razão, esse momento é um momento de aprender e ensinar o tempo todo. Temos a Vera que estuda sobre isso há muito tempo, tem dado aula em cursos de graduação e até pós [pós-graduação]. E ainda cada uma de nós, que mesmo com as dificuldades que temos, já estudamos um pouco sobre isso e mais ainda o que temos que dar conta em sala de aula. É! Pode estar certa que vamos aprender muito.*

Jamie me remete às dimensões dos saberes necessários à prática educativa ao se posicionar, mostrando-se curiosa, crítica e solidária. Esta sua postura, reflete um tipo de curiosidade.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (FREIRE, 1996, p. 31).

Este tipo de curiosidade, nas palavras de Freire (1996) não pressupõe uma ruptura entre o saber da pura experiência e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, "mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica" (p.31).

Freire (1996) enfatiza que ao criticizar-se, esta curiosidade vai tornando-se "curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão" (p.31).

O contexto desta dimensão e as reflexões suscitadas a partir do relato de Jamie, me remeteram ao ponto de partida da tese desta pesquisa, quando professores(as) diziam que suas práticas pedagógicas estavam ancoradas muito mais em suas sensibilidade e intuição, onde faziam o que era possível para o momento, do que no rigor metódico acadêmico.

Em diálogo com Japiassú e Marcondes (1996) pude perceber que no dizer destes(as) professores(as) fazer *o que é mais sensato para o momento* significa buscar apoio junto à intuição empírica, beber na fonte do conhecimento imediato da experiência.

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, respaldada pelas falas oriundas dos diferentes grupos em processo de formação continuada: que o conhecimento utilizado por professoras e professores educadores sexuais muito pouco tem vindo das instituições formadoras, mas sim do bom senso (ou não) e vontade de acertar.

Pois como afirma Paulo Freire (1996)

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (p. 45).

E assim, conseguem a *superação* desta condição em suas trajetórias profissionais, considerando-se como Silva (2009) que “a intuição, ao contrário do que alguns pensam, não é uma característica de pessoas inexperientes, ela pressupõe sim uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida” (p.73) sendo utilizadas sempre que necessário em suas práticas educativas.

Ao pensar as práticas pedagógicas, neste contexto de superações, vou a Freire (1978) quando diz que a prática educativa corresponde a uma concepção dos seres humanos e do mundo, o que exige uma postura teórica por parte do educador; toda prática social, nas palavras deste autor pressupõe ou resulta de um referencial de valores e de concepção de mundo. O autor chama atenção para as implicações decorrentes das crenças e valores, determinando a ação do ser humano, ressaltando a necessidade e importância da percepção crítica da realidade, com vistas a uma ação transformadora.



Com isso, retomo nesta dimensão a origem desta tese: a **sensibilidade e intuição** como elementos forjadores de saberes nas práticas pedagógicas de professoras. Para melhor compreender o significado do que traziam em suas falas, o que seriam essas “tais” **sensibilidade e intuição**. Recorri inicialmente a Japiassú e Marcondes (1996) que para o termo sensibilidade apontam ser em sentido genérico, a “capacidade de sentir, de ser afetado por algo, de receber através dos sentidos impressões causadas por objetos externos” (p. 245). Estes filósofos, dialogando com Kant, observam que,

Kant usa esse termo (*Sinnlichkeit*) para designar a receptividade da consciência, a capacidade de formarmos dos objetos graças a maneira pela qual estes nos afetam. A sensibilidade nos fornece assim a matéria dos fenômenos. Kant considera o espaço e o tempo como formas puras da sensibilidade, ou seja, condições de possibilidade de termos impressões sensíveis (id, p. 245).

Bazarian (1986) mostra que a palavra **intuição** vem do latim *intueri*, e 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. Podendo se tornar, por exemplo, uma importante ferramenta para cientistas e pesquisadores, sendo considerada por alguns, parte intrínseca do próprio método científico.

Japiassú e Marcondes (1996) consideram a intuição como um “sentimento súbito (*insight*) de um caminho para a solução de um problema ou da descoberta de uma relação científica” (p.147). De acordo com isso, me parece que quando surge o termo intuição nos contextos de formação de professoras e educação sexual, que ele vem exatamente ao encontro do que aqui apontam Japiassú e Marcondes, ou seja, para a solução das questões referentes à sexualidade que aparecem em suas práticas pedagógicas, estas professoras inicialmente têm se utilizado deste *insight* para tratar de questões para as quais, de acordo com suas colocações, “não estão, ou não se sentem preparadas”.

Silva (2009) discute a “intuição como uma forma de *saber/fazer*”, ao que explicita ser muito difícil expressar uma conceitualização de forma escrita.

Entendo a intuição como uma forma de conhecer, de ser e fazer sensível, uma forma de saber próprio do ser humano que parece ter sido esquecida, ao longo do tempo. [...] para expressar melhor a idéia de intuição que busco, uso a expressão *saber/fazer*, pois ela conota não só uma forma de conhecimento, mas também a questão da ação, do movimento, que é fundamental à intuição (p.60).

O pesquisador deixa claro que com essa ideia não está defendendo que o tema intuição “seja a alternativa a todos os problemas no campo da educação, mas sim que essa é uma questão pouco explorada por diferentes motivos” (id, p.62). Pontua que entre estes motivos estão em geral “a relação que é feita entre o tema da intuição e formas mágicas ou místicas de interpretar o mundo e a supervalorização, na sociedade contemporânea, do pensamento racional” (p. 62).

A intuição encontra-se invariavelmente no campo subjetivo e individual. Não acontece da mesma maneira de pessoa para pessoa, ela é fluida e momentânea, não se pode definir precisamente quando ela acontece, o que faz com que ela aconteça ou, pelo menos, se tem muita dificuldade de reconhecer quando ela se dá. Essa parece ser mais uma das dificuldades de pensar sobre essa temática, já que ela se encontra no campo da consciência humana, algo que a filosofia e a ciência moderna têm tentado entender unicamente em termos das funções do cérebro (SILVA, 2009, p.64).

Assim como Silva (2009) quando a intuição surge como eixo central desta tese, uma das coisas que também me mobiliza é a possibilidade de poder explicitar a dualidade histórica entre emoção e razão. Sobre esta intuição que está eivada da emoção que move o ser humano, encontramos em Maturana (2002) que,

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos.

Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível (p.92).

No meu entendimento, quando as professoras explicitam que suas práticas pedagógicas se “fundamentam” na intuição, estão se referindo também à essas emoções e suas implicações na ação que num determinado momento têm que assumir, conforme pode-se perceber na fala de Laureana:

*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 e por isso faz o que acha que é possível no momento, a gente usa um pouco ou tudo da intuição ou de alguma coisa que não se sabe muito bem o que é, mas que quando vê já fez. E o grande medo é de ter feito coisa errada, isso apavora mesmo!*

Em diálogo com Atkinson, Claxton e Eraut (2002)<sup>68</sup>, Silva (2009) observa que a intuição é “[...] a apreensão imediata de uma situação ou realidade, ‘sem nenhum tipo de racionalização’ que ‘resulta em uma reflexão, um sentimento, impressão ou sensação que pode vir seguida de uma decisão ou ação” (p. 69).

Com isso, concordo com Silva (2009) quando assinala que aceitar a intuição docente não significa reduzir a sua competência ou uma relação de negação do saber deste profissional. Mas que significa sim evidenciar “de forma didática, a necessidade de problematizar de onde provêm essas respostas dinâmicas tomadas sem um processo reflexivo mais demorado e como a formação [continuada]<sup>69</sup> utiliza-se, ou não, dessas experiências” (p.67).

<sup>68</sup> ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). **El Profesor Intuitivo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. (Colección Repensar la Educación, n.15)

ERAUT, Michel. **El Profesor Intuitivo**: una visión crítica. In: ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds.). **El Profesor Intuitivo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. (Colección Repensar la Educación, n.15)

<sup>69</sup> Complemento meu.

Ao serem questionadas sobre o que pensam, como organizam as ideias para mais um momento de intervenção pedagógica sobre a temática, Laureana se expressa dizendo:

*Acho que é mais na intuição, como se a gente recebesse uma espécie de luz que vem para ajudar naquele momento que é tão difícil. Porque você fica chocada com a situação e tem que contornar, tem que conversar mostrar como é, e tem que ser ali, na hora, então seja o que deus quiser e, a gente faz o que parece mais certo para aquele momento, acho que é isso mesmo na base da intuição, sem muito tempo para pensar, para organizar o pensamento.*

Neste contexto, não posso deixar de enfatizar o que declararam estas professoras, quando se referiam ao fato de que “*muito pouco tem vindo das instituições formadoras*”, por considerar ser esta também uma forma de publicizar o que ouvi por entre as paredes de salas de aula ou de auditórios de formação continuada, por duas razões:

- 1 – São, ainda, muito poucas as instituições de formação inicial e/ou continuada que tem possibilitado a contemplação da temática em seus projetos pedagógicos;
- 2 – Mesmo quando o(a) professor(a) traz em seu currículo acadêmico ou profissional, a temática acessada de forma institucionalizada (seja através de sua formação inicial ou continua/continuada), na ampla maioria das vezes parece não conseguir transpor o arcabouço teórico conceitual para as situações pedagógicas que envolvem a sexualidade, pois não se sente segura, como podemos perceber no relato de Zorah e Laureana respectivamente:

*Eu também quero aprender, realmente tem coisas que a gente não sabe o que fazer, tanto é que sempre peço socorro às gurias [professoras colegas de trabalho], que 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.*

*Temos hoje que trabalhar a sexualidade sem um suporte e eu acho que é complicado entrar em uma sala de aula e trabalhar sexualidade assim, na coragem, ou a gente faz na base da intuição, ainda assim se consegue trabalhar com os alunos muito melhor do que trabalhar em casa. [...] Mas porque na minha formação (pausa), minha mãe sentava no sofá e dizia olha só Laureana, sabe aquele negócio, aquela coisa, que até então eu tinha que achar qual era a coisa, aquela coisa, aquele negócio [genitais]. Como é que hoje eu vou chamar o meu filho e dizer vem cá, vamos conversar, é difícil, porque eu já tenho isto. Mas mesmo assim com os alunos é mais tranquilo. Apesar de que quando trabalhei com uma 4ª série foi um trabalho, porque quando passou para os órgãos, aí meu deus! (risos) era um buchicho só, era difícil desviar a atenção das piadinhas, dos risos. Meu deus do céu essa 4ª série pra mim também não foi nada fácil, agora com os menores eu trabalho melhor.*

Quando as professoras em seus relatos se reportam às manifestações da sexualidade por parte de seus alunos e alunas em seus espaços de práticas pedagógicas, as decisões que têm que tomar diante destas questões, bem como os dramas e dilemas em que se vêem, se aproximam do que Tardif (2007) apresenta ao se referir a estudos feitos sobre o saber dos professores, onde, “[...] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (p16). Ao que podemos observar nos relatos que seguem:

Herta, que tem mais de vinte anos de atuação no magistério, embora sua primeira formação pontual sobre a temática tenha sido recente, na disciplina optativa Educação sexual, no Mestrado, assim posiciona-se sobre sua percepção sobre sexualidade e o projeto que coordena na escola em que trabalha:

*Falamos da sexualidade, mesmo quando não estamos a falar da sexualidade. [...]. Eu na escola sou coordenadora de um projeto para saúde e, portanto na educação para saúde ficou decidido e por tanto com orientações também ao nível*

*nacional, que uma das marcas que fossem abordadas, fosse a sexualidade.*

Embora Herta tenha aproveitado o momento, demonstrando-se perspicaz e astuta ao aproveitar do contexto para inserir aí um trabalho voltado para a sexualidade, encontra também dificuldades dado este mesmo contexto, onde as questões da sexualidade estão latentes no espaço escolar:

*E, portanto, todas as dificuldades que estou sentindo neste momento é que estas disciplinas são dadas por outros professores que não tem formação e que tem de alguma maneira dificuldades, porque não têm formação, [...] apesar de ser um projeto, apesar de ser construído com perspectivas e, portanto ter um caminho construído com eles [professores] abordando as várias temáticas de educação sexual, ainda não tivemos um tempo disponível para discutir isso. [...] não tivemos, porque temos outras coisas para discutir.*

Herta mostra que mesmo sendo um projeto elaborado com os seus pares, que as dificuldades ficam por conta das limitações com relação à formação, a falta de tempo para estudar, discutir a temática, pois, existem outras prioridades, outras situações consideradas de mais relevância. E ainda temos que considerar outros elementos e situações que agregam o que mostra Herta, como por exemplo, a reação da comunidade escolar em algumas situações. Ao que Jamie se pergunta: *Que direção tomar? E o que os pais orientam. Será que podemos invadir as orientações dos pais, se estas acontecem?*

Zorah posiciona-se pontuando como pais e mães normalmente reagem quando o tema aparece explicitado nas práticas pedagógicas.

*[...] se a escola vai fazer um trabalho de educação sexual, eles [pais e mães] ficam horrorizados, os mesmos pais que dizem que é para nós educarmos seus filhos, dizem que este tipo de coisa não deve ser ensinado, para eles, isto não é coisa que a escola deva se meter. Mas esta escola tem que educar estas crianças, os adolescentes, jovens que*

*lá estão, do contrário não estamos cumprindo com nosso papel social. Temos encontrado muita resistência sim, e aí como é que fica?*

O questionamento de Zorah me fez pensar um pouco mais nisso que ela própria explicita: o “papel social da escola”. E sobre isso me questionei também: Será que nós professores(as) temos consciência da responsabilidade sobre esse papel social da escola? Sabemos que as necessidades sociais demandadas ao espaço escolar ultrapassam a dimensão cognitiva? E conscientes disso, temos conseguido comunicar à comunidade escolar qual é essa função social da escola? Complementando estas reflexões, Almeida, Leite e Ghedin (2008, p.31) afirmam que “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva”. Diante do que se expõe, questiono: quem tem assumido a função de esclarecer a estes pais, mães e responsáveis sobre esta demanda urgente na escola?

E não se trata aqui de um pedido de autorização para trabalhar as questões da sexualidade, mas chamá-los em parceria para esta necessidade que sabemos todos(as) é urgente. Sobre todo este contexto as professoras se posicionam. Laureana é categórica ao afirmar que “[...] *precisamos fazer uma reunião com os pais, falar sobre o assunto, explicar, perguntar, saber o que eles fazem. Se tem se dado conta do que a criança faz*”.

Ludovico corrobora com Laureana dizendo que “*as escolas deveriam puxar os pais também para a formação e como são duas instâncias de formação muito importantes, precisava de uma continuidade que seria muito mais produtivo*”. E continua com suas observações, chamando os(as) professores(as) para esta tarefa: “*se para nós professores esta formação é importante, também para os pais é uma obrigação e eu acho que nós temos condições*”.

Ludovico, com suas palavras, conclama seus pares para uma tarefa que, me parece, professores(as) não possam mais se esquivar. É



preciso que professores(as) assumam-se educadores sexuais intencionais, diante da comunidade escolar. Mostrando o seu cabedal de saberes, saberes esses disponíveis às diferentes demandas sociais refletidas na escola. Nesse sentido, recorro a **Jamie**, quando diante destas questões afirma:

*[...], não dá mais para ficar buscando um culpado para as coisas que não dão certo. Se não está dando certo é porque alguém está errando, ou todos estamos errando. Então é deixar o orgulho de lado e partir das dificuldades de cada um. Mas quem vai tomar a iniciativa, quem vai começar? Eu acho que tem que ser a escola, mas a escola não percebe isso, ou acham que não temos que arrumar mais tarefas.*

É Jamie também quem aponta a possibilidade de outras posturas no espaço escolar, respaldando o que vim apresentando e defendendo a partir dos saberes e práticas pedagógicas imbricados na corporeificação das palavras das participantes desta pesquisa:

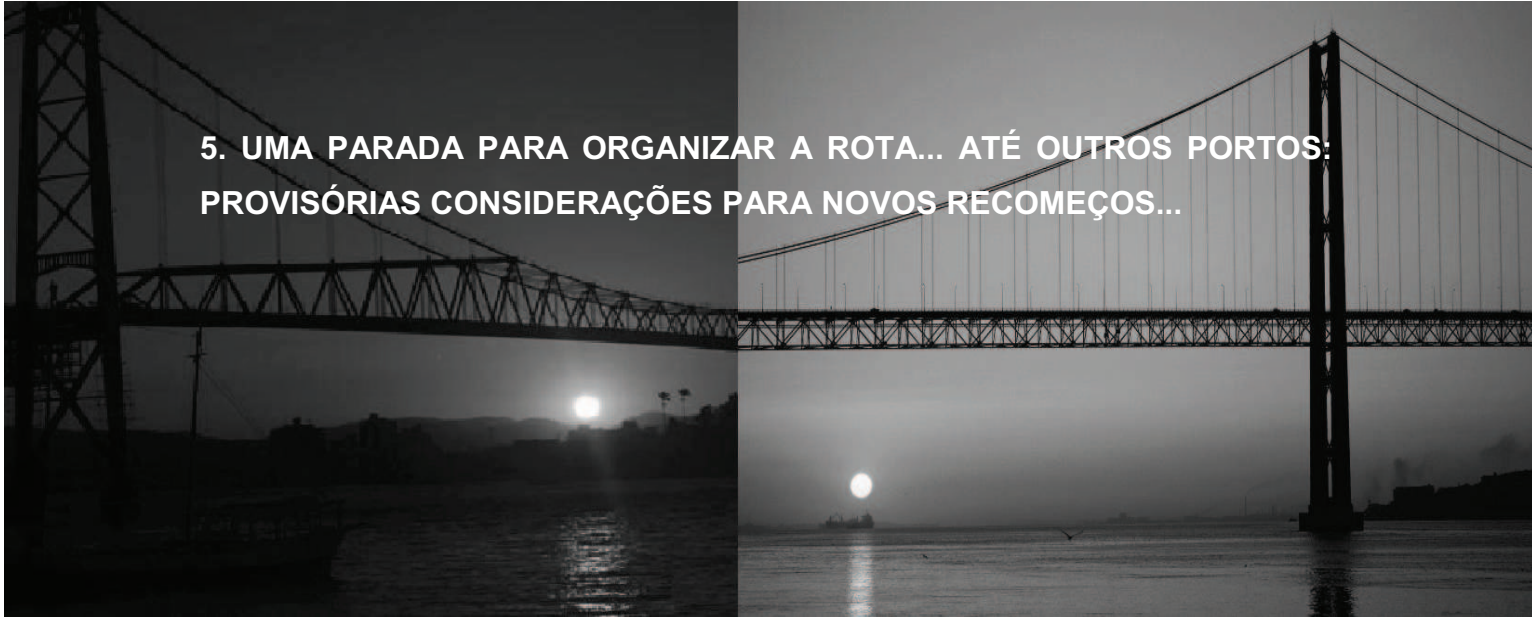
*Na última escola em que trabalhei foi a única que realmente visualizei esta preocupação em estar trabalhando estas questões com os alunos. Nas outras escolas o assunto era abolido, qualquer coisinha “chama os pais porque deve ser algo de errado que ele viu ou está vendo em casa.” E como nenhum ser humano é igual ao outro sempre tem um ou outro pai que não apóia, mas com boas conversas e explicações por parte da direção e especialista da escola, os pais conseguem ver o trabalho que está sendo feito com seus filhos.*

Ao ir me aproximando do momento em que é necessária uma parada que ajude a organizar as muitas ideias que uma pesquisa proporciona, não poderia deixar de observar que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele” (TARDIF, 2007, p.33).

Segundo o mesmo autor, esses saberes, podem vir de *vários saberes provenientes de diferentes fontes*. Podem ser saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da

pedagogia) e experienciais. E continua Tardif (2007) observando que, embora os saberes dos(as) professores(as) ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite (p.33)*. E que o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional (ibid).

Estes saberes, mediados pela prática docente, permitem o enfrentamento de problemas do dia a dia em diferentes situações do espaço escolar. Ensinar, ainda segundo Tardif (2007), implica “aprender a ensinar”, dominar os saberes que são fundamentais para a prática docente, pois capacitam os docentes de um saber específico, que os tornará capazes de, em situações adversas, tomar as decisões mais adequadas. A formação docente que segue essa linha valoriza o desenvolvimento pessoal e profissional docente, por pressupor uma formação continuada que propicie uma ressignificação da identidade de ser professor, o que levaria à harmonização da instituição escola com as necessidades sociais atual.



**5. UMA PARADA PARA ORGANIZAR A ROTA... ATÉ OUTROS PORTOS:  
PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS RECOMEÇOS...**

## 5. UMA PARADA PARA ORGANIZAR A ROTA... ATÉ OUTROS PORTOS: PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS RECOMEÇOS...

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

José Saramago

Por mais envolvidos que nos encontremos com alguma coisa, uma situação, há sempre um momento de parada, mesmo que esta parada aponte para novos recomeços. Neste caso não é diferente, me encontro diante da parada eminente que o recorte escolhido para esta pesquisa me exige: o tempo *Chronos* que se impõe cobrando o seu espaço; e no tempo *kairos*, a parada se faz necessária para as considerações provisórias acerca do recorte que a problemática desta pesquisa me chamou a responsabilidade.

Esta tese surgiu de uma escuta encharcada dos pressupostos freireano. Ao ouvir as professoras em processo de formação continuada sobre as demandas da sexualidade e do processo de uma educação sexual latentes nos espaços educativos, confirmei a importância do que há muito vinha exercitando, que a importância da *escuta*, do *saber escutar* “é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática” (SAUL, 2008:171).

Nesta prática de uma escuta democrática, nas falas das participantes descortina-se o panorama da temática em sua vida profissional e, em alguns casos da vida privada. Mesmo não aparecendo de forma explícita, as falas de todas revelam o pessoal que há no profissional e o profissional que há no pessoal. Sempre tendo em conta que,

*Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade*

*humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2000, p. 10).*

Nesse sentido recorri ao diálogo como a “força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2008, p.130), onde professoras brasileiras e portuguesas puderam se manifestar tendo como “fio condutor” a origem e os significados dos saberes que perpassam as práticas pedagógicas de professores(as) educadores(as) sexuais, e quais os que consideram necessários para práticas pedagógicas, num processo de formação continuada, o problema investigativo desta tese, que dá origem e impulsiona esta pesquisa.

Percebi na fala das professoras que participaram dos Grupos Dialogais, assim como nos(as) teóricos(as) em que busco parceria e cumplicidade para esta tarefa de sistematização a partir da escuta atenta de quem ao *escutar fala com*, que a tese levantada por mim: ***os saberes que tem referenciado as práticas pedagógicas de professores e professoras tem sido a sua própria sensibilidade e intuição para situações que envolvem a sexualidade e muito pouco tem vindo das instituições formadoras, embora a formação continuada apresente-se como uma potente alternativa possibilitadora de qualificação da prática docente***, sustenta-se, pelo menos parcialmente; de fato, a sensibilidade e a intuição são marcas centrais das interlocutoras e revelam antes de mais nada a preocupação de profissionais conscientes de sua responsabilidade social, bem como as implicações que perpassam suas práticas pedagógicas.

Com isso, concordo com Silva (2009) quando observa que “a intuição, ao contrário do que alguns pensam, não é uma característica de pessoas inexperientes, ela supõe sim um gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória da vida” (p.73).

No entanto, “a intuição, nessa perspectiva, não substitui o conhecimento e a formação em determinados saberes” (ibid), afirmação esta que nessa tese dirimiram a angústia com a qual esta pesquisadora conviveu por algum tempo, ao considerar ser a sua tese uma espécie de “barco furado”. Ao contrário disso, percebi que esta intuição pode funcionar como um *inédito*-

*viável*, ou seja, a superação por parte das professoras, de obstáculos e barreiras encontradas no momento em que tem que fazer uma intervenção pedagógica e se deparam com o conhecimento intuitivo, ou, o que em Paulo Freire, chamamos de “situações-limites”.

Ainda mais, a sensibilidade e intuição a que me refiro – a que dá origem a esse momento de minha trajetória acadêmica, parece ser mesmo aquele momento em que é necessária uma resposta imediata àquela situação adversa, onde a única saída é a “de aplicar conhecimentos tácitos que se possa ter sobre determinada situação” (SILVA, 2009, p.75). Concordo ainda com Silva (2009) quando observa que, se entendida dessa maneira, a intuição tem uma importante contribuição às práticas pedagógicas, e acrescentaria mais, aos saberes docentes e conseqüentemente ao processo de formação continuada.

As questões que nortearam essa pesquisa impuseram-me objetivos, que foram sendo cuidadosamente tratados, dado a complexidade da temática nos processos de formação inicial e continuada das participantes da pesquisa.

Pude perceber que as trajetórias profissionais e a formação docente das professoras brasileiras e portuguesas no envolvimento com a temática da sexualidade e educação sexual são muito semelhantes, na medida em que se fazem na caminhada destas professoras.

No grupo de professoras brasileiras, entre as professoras em processo de formação, duas tiveram a temática na sua formação inicial, através da disciplina Educação e Sexualidade oferecida nos Cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, oferecida pela UDESC e as outras duas tiveram uma disciplina no curso de pós-graduação Lato Sensu, onde algumas questões referentes à sexualidade e educação sexual foram contempladas.

Contudo, suas falas revelaram que o conteúdo e as discussões empreendidos na formação não foram suficientes, e que em algumas situações do cotidiano pedagógico envolvendo manifestações da sexualidade de seus alunos, reagiram respaldadas pelo conhecimento intuitivo, fazendo o que parecia mais prudente para o momento, sem muita clareza sobre suas práticas pedagógicas naquele momento.

Neste sentido, revelaram também, algumas preocupações que me fizeram considerar como sendo possíveis causas de empecilhos sobre a temática em suas práticas pedagógicas, das quais destaquei:

- ✓ A falta de espaço na formação continuada, de forma sistematizada sobre a temática;
- ✓ Observam que os poucos momentos de formação organizados pelas unidades educativas e/ou Secretarias de Educação, não proporcionam a participação de todos os professores;
- ✓ A falta de assessoramento às suas práticas pedagógicas voltadas às questões da sexualidade;
- ✓ Uma preocupação excessiva com a reação de pais e mães no que tange às manifestações da sexualidade por parte dos alunos e/ou as suas intervenções pedagógicas diante de tais manifestações;
- ✓ A ausência atuante da equipe pedagógica nas unidades educativas com relação à temática.

Estas professoras mostraram-se muito preocupadas com as suas intervenções pedagógicas demonstrando que estão conscientes de que *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Assim corroboram com Freire (1996) que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.38).

Percebi que para essas professoras este movimento dialético (perspectiva freireana – ver apêndice 12), entre o fazer e o pensar sobre o fazer, remetem à *curiosidade epistemológica (apêndice 13)* na tentativa de superação do *saber espontâneo e ingênuo* dado na experiência cotidiana – possivelmente o que denominam(ram) de fazer intuitivo.

No grupo de professoras portuguesas, aparecem outros elementos que, respeitadas as especificidades culturais geográficas, acabam complementando as falas do grupo anterior, proporcionando unicidade para questões comuns às duas realidades:

- ✓ A área de formação e atuação de todas as professoras portuguesas, inclusive as professoras formadoras é a mesma – Biologia. Isso me remete a cultura da abordagem biológica e de quem está “autorizado” socialmente a falar pedagogicamente sobre o tema;



- ✓ A formação institucionalizada de todas as professoras acontece na disciplina optativa Educação Sexual, oferecida no Mestrado – antes disso nenhuma das professoras tinha passado por formação inicial ou continuada sobre a temática;
- ✓ A matriz de orientação sobre a atuação pedagógica deste grupo de professores acontece a partir de questões relacionadas à saúde, numa parceria entre Ministério da Saúde e Ministério da Educação de Portugal;
- ✓ Embora menos enfatizado, há também uma preocupação com a reação de pais e mães, acerca da temática, quando é para ser trabalhada nas escolas.

Este grupo de professoras se mostrou mais seguro no que diz respeito à sua prática pedagógica, considerando saberes e processo de formação continuada, apresentando um processo de mais autonomia na trajetória de qualificação de seus saberes docentes. Para esse grupo, me pareceu que a vivência de que *ensinar exige pesquisa* é parte das suas práticas pedagógicas, assim como dos momentos de formação continuada. Nesse sentido, pude observar que projetos que são desenvolvidos como tarefas no processo de formação continuada, são apresentados nos editais chamados pelo Ministério da Educação de Portugal para processos a serem implementados nas unidades educativas, neste caso em especial – projetos de educação sexual.

A trajetória permitiu-me, igualmente, analisar as concepções e os saberes docentes de professoras brasileiras e portuguesas acerca das manifestações sexuais ou da sexualidade que acontecem nos segmentos educacionais em que atuam. No que se refere às concepções e saberes, principalmente sobre os conceitos sexo e sexualidade, percebi nos dois grupos, para algumas de forma mais avançada, para outras um pouco aquém ainda, que o momento é de superação da abordagem biológica de visão reducionista, onde tudo se reduz ao biológico, à genitália, num discurso conservador.

Parece encontrarem-se num estágio tangenciado por um saber específico que está ligado à ação e, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Este é um momento em que buscam referenciais que possam ajudá-las e, percebi em seus relatos, que apontam para uma abordagem diretamente vinculada à Educação Sexual que no olhar freireano poderíamos chamar de abordagem de perspectiva política, cidadã e

libertadora. Isso se aproxima à perspectiva emancipatória da sexualidade com a qual tenho trabalhado.

Ainda busquei compreender como as professoras têm feito suas intervenções pedagógicas frente a manifestações da sexualidade de crianças, adolescentes e adultos. Percebi que as professoras dos dois grupos encontram-se num momento de superação de práticas ancoradas em abordagens reducionistas do ser humano sexuado, histórico e cultural, e que as professoras brasileiras sentem-se menos seguras neste processo. Diferente das professoras portuguesas, que como já mencionado, encontram-se num momento de mais autonomia.

Diante deste quadro, fiquei a me perguntar: o que poderia justificar a postura de um e de outro grupo de professoras, diante de questões tão semelhantes? Ocorreu-me uma hipótese que registro para futuras investigações: o fato de que todas as professoras do Grupo Dialogal brasileiro são pedagogas e que, portanto, trazem em sua trajetória de formação a marca da abordagem biológica, onde se convencionou que pedagogas não estão “autorizadas” ao trabalho com as demandas da sexualidade, já que historicamente os pressupostos desta abordagem legitimaram inicialmente o discurso médico e depois o de outros profissionais como psicólogos e terapeutas são autorizados nas intervenções quando se trata de questões voltadas à sexualidade. Isso, possivelmente, tem contribuído para que pedagogo(as) sintam-se incapazes de assumir esta tarefa sem que tenham alguém para lhes assessorar.

No espaço escolar tenho observado que algumas áreas recebem esta autorização: biologia, educação física, educação religiosa, mas não a(o) pedagoga(go). Poder-se-ia talvez, justificar aí o comportamento das professoras brasileiras? Deixo aqui o silêncio necessário à busca de respostas para esta pergunta, ou ainda, o silêncio para a sua reformulação, considerando a importância em aprendermos formular as perguntas. Isso se considerarmos a origem das reflexões em nossas práticas, e os saberes que se ampliam a partir do que nos incomoda e nos preocupa interrogativamente.

A partir de todo o contexto que enreda esta pesquisa, considerando aqui o *locus* das participantes, não poderia deixar de observar como as demandas dos grupos do qual cada uma faz parte, se projeta ou

materializa a possibilidade de um processo de formação em redes, considerando também, redes de formação virtual.

Ao me reportar ao estabelecimento de redes, quero inicialmente pontuar a compreensão de rede que perpassa as minhas vivências acadêmicas e profissional. Assim como Maria Leonídia de Malmegrin (2011) “entendo as redes como teias flexíveis e abertas ao relacionamento, mantidas pelo fluxo compartilhado de informações, experiências, ideais, objetivos, esforços, riquezas e necessidades entre as organizações e pessoas”.

A possibilidade de intercâmbio já mencionada neste texto – o chamado doutorado sanduíche, na Universidade de Lisboa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas, na Faculdade de Ciências, no então Departamento de Educação, hoje Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, estreitou o fluxo de compartilhamento de informações, experiências, ideais, esforços, riquezas e necessidades entre duas culturas e viria reforçar significativamente a minha participação nas teias da rede de formação de professoras já existente entre Brasil e em Portugal.

As teias flexíveis que se estabeleceram nestas “Pontes” envolvendo a educação sexual, num diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras me permitiram retomar o momento em que se começa a tessitura dessa rede de formação de profissionais da educação envolvidos com a temática, que inicia com o I Simpósio Paraná - São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual, que aconteceu em Araraquara/SP, em 2005, e está descrito nas páginas 149 a 151 desta tese.

Assim, anuncio a necessidade uma parada para que as palavras se acomodem, tendo o efeito necessário ao que se pede: a reflexão surgida da vivência que desacomoda, desestabiliza. Essa parada pressupõe busca de um “porto seguro”, condição que pode ser considerada inerente ao ser humano. Ainda que esta parada não represente um “ponto final”, possivelmente a continuidade de novos desafios, que certamente me conduzirão para outros “mares”, percebi que algumas pendências não poderiam deixar de ser aqui tratadas. Especificamente a que se refere aos elementos que podem ser essenciais para que o(a) educador(a) sexual possa entender-se como

fundamental em um processo de mudança de paradigmas. Mas afinal de que paradigma ou paradigmas falo eu?

Como já mencionado, algumas falas e relatos tem remetido para uma abordagem diretamente vinculada à Educação Sexual na perspectiva de uma abordagem política, cidadã e libertadora de educação sexual. Isso acabou por remeter à perspectiva emancipatória da sexualidade na qual tenho fundamentado a minha formação inicial e continuada e também a perspectiva escolhida para a minha trajetória docente como professora formadora, e que pouco apareceu na fala das professoras em processo de formação continuada. Portanto, mais um desafio a ser retomado.

A continuidade de um desafio se justifica por algumas razões, aqui precisamente elenquei duas: a minha trajetória como pesquisadora e profissional que me levaram a pensar ainda na possibilidade de sistematização de uma abordagem no fazer pedagógico em diálogo com diferentes áreas do conhecimento de onde vem cada uma das participantes desta pesquisa, mas em especial, pela trajetória de cada uma delas, e ainda das(os) muitas(os) professoras(es) com os quais tenho trabalhado e que por certo ainda trabalharei.

Com isso, antes ainda das últimas palavras, retomo a perspectiva emancipatória da sexualidade de onde faço a trajetória de formação e profissional já anunciada. Porém, neste momento não poderia deixar de fazer uma incursão no sentido de dar os créditos iniciais a quem de direito pertencem.

O termo emancipatório aparece inicialmente como já pontuado neste trabalho, em Maria Amélia Azevedo Goldberg (1988) na obra: *Educação sexual: uma proposta, um desafio*, que na interpretação de Figueiró (2006)

concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade (p.31).

Para a concepção de uma sexualidade emancipatória, outros autores a partir de Goldberg (1988) têm se debruçado na produção científica nesta perspectiva. Dentre estes, tenho dialogado desde o momento em que me

envolvo como pesquisadora na área, com Nunes (1987, 1996, 2006); Figueiró (1996, 2006, 2007, 2009, 2009b); Melo (2002, 2004) e neste percurso percebi as contribuições de Paulo Freire (1974, 1978, 1980, 1982, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2006, 2006b, 2009) e Decker (2010).

Em Paulo Freire fui especialmente à concepção libertadora, onde busquei fundamentos para este trabalho. Estes fundamentos são encontrados a partir do que postula a *práxis educativa libertadora*. Nesta concepção, Freire (1987), considera que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [e mulheres]<sup>70</sup> se libertam em comunhão” (p.52). Obviamente que isso só é possível se a responsabilidade na prática educativa libertadora estiver em relação com a natureza humana “fazendo-se e refazendo-se na História” (FREIRE, 1997, p. 90). E continua Freire, “A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non*” (p. 92). Ou seja, esse processo não acontece à revelia da consciência de seus interessados. “Para completude da conscientização tem que haver ação para transformar, para lutar” (pp. 95-109).

Isso por si só supõe um profundo desafio epistemológico que também envolve práticas pedagógicas imbuídas de suas dimensões políticas, éticas e estéticas, onde a consciência democrática e a sensibilidade emancipatória são princípios que aqui expressam o entendimento acerca da totalidade das dimensões que integram a identidade do(a) educador(a) progressista de que trata Paulo Freire. Para Freire (1997) é imprescindível reconhecer a responsabilidade que a prática educativa progressista libertadora, exige de seus sujeitos.

É que a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser de nossa *presença* no mundo, que terminamos por alongar em presença *com* o mundo (p. 91, grifos do autor).

Ainda neste sentido, Decker (2010) em diálogo com Paulo Freire (1985) expressa que: “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num

---

<sup>70</sup>Complemento meu.

determinado momento, numa busca constante de *ser mais* e, como pode fazer a auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (pp. 95 - 96 grifos da autora).

Ao propor possibilidades de um trabalho que se pretenda de cunho emancipatório, nesta perspectiva libertadora, percebi que era preciso ter claro que para um discurso crítico sobre a sexualidade humana não podemos prescindir de uma fundamentação política, filosófica e pedagógica, conforme vem apontando Paulo Freire. Ao que Silva (2001, p. 34) complementa:

A forma *filosófica* de tratamento da sexualidade alcança os limites amplos e fecundos de sua constituição temática e existencial, sem descuidar seu caráter histórico e social. O poder metódico e investigativo da Filosofia é incentivador do caráter propositivo e aberto de toda *teoria*, desde que se faça criteriosa análise das dimensões que compõem o tema, no caso a sexualidade. As práticas emergenciais e conjunturais, sem uma abordagem teórica de fundo, uma investigação que dê conta dos pressupostos epistemológicos, éticos e políticos, sem analisar a gênese e o alcance de um determinado campo científico, quase sempre redundam num reducionismo estreito essencialmente pragmático e tópico.

Compreender a dimensão histórica da sexualidade é poder desmistificar conceitos que se naturalizaram através do tempo, e a partir desta compreensão repensar esta dimensão do humano, e por certo poder repensar estes conceitos, que a partir de então, não são mais vistos como “naturais”, portanto passíveis de mudança.

Os interlocutores teóricos em que tenho buscado referências para as questões com quais tenho me deparado, quando se trata da demanda que envolve a sexualidade, me permitem perceber que a sexualidade emancipatória nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza que é própria da dimensão sexualidade humana. E, neste sentido o conceito **emancipatório** *busca superar um conceito de alienação*, onde,

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais (FREIRE, 1997, p.92).

Indivíduos estes, vivenciando a sexualidade não banalizada, não compulsiva – mas a possibilidade de uma sexualidade onde hajam parcerias, cumplicidade e respeito na direção de uma sexualidade de autonomia como processo de decisão e de humanização que vai se construindo historicamente e onde os sujeitos nesse processo deverão estar juntos, onde “não se faz para, mas se faz com”. Uma indagação surge com estas reflexões: estaríamos muito distantes de viver essa concepção/ação de sexualidade aqui utopicamente defendida?

Com estas reflexões vou finalizando essa breve incursão, observando que esta trajetória me permitiu, mais uma observação: que as produções teóricas que têm aparecido sobre educação sexual nesta perspectiva emancipatória continuam respaldadas por teóricos que podem ser considerados clássicos sobre a temática, pois, a data das publicações muitas vezes questionadas, dado ao tempo de publicação – em média duas décadas, continua sendo uma referência para pesquisadores atuais, que optam por esta linha teórica para subsidiar suas pesquisas e/ou trajetórias de docência.

Com isso, poderia sugerir que as mudanças nesse sentido têm acontecido lentamente, deixando a impressão que muito pouco ou quase nada tem acontecido, mas não dá para deixar de considerar que a sexualidade é uma dimensão que no campo do debate e das reflexões envolve paixões, conflitos e contradições de toda ordem, por isso, permanentes e dificilmente unânimes. Talvez resida aí a riqueza da temática.

Ao ir “parando por aqui”, não poderia deixar de registrar a (in)satisfação, assim como a emoção nesta “breve” parada da sensação de tarefas realizadas, ainda que tantas outras estejam à espera para suas realizações. Neste percurso, foram tantas coisas vividas: novas fronteiras de conhecimentos, de amizades, de aprendizados. Muitos foram muito bons e uns poucos não tão bons assim, mas que por certo acrescentaram/rão à minha vida. A vida da mulher, da cidadã, da filha, da irmã, da amiga, da mãe, a esposa/companheira, a professora e pesquisadora. Foram tantas, são tantas as emoções, que por certo as viverei/reviverei por muito tempo ainda. Não poderia me retirar de outra maneira que não fosse dizendo destas emoções...



*Quando eu estou aqui eu vivo este momento lindo*

*[...]*

*São tantas já vividas, são momentos que eu não me esqueci*

*Detalhes de uma vida, histórias que eu contei aqui*

*Amigos eu ganhei, saudades eu senti partindo*

*[...]*

*Se chorei ou se sorri*

*O importante é que emoções eu vivi*

*[...]*


*Em paz com a vida e o que ela me traz*

*Na fé que me faz otimista demais*

*Se chorei ou se sorri*

*O importante é que emoções eu vivi [e que por certo viverei]*

(Trechos da música Emoções de Roberto Carlos e Erasmo Carlos).



**7. DIÁRIO DE BORDO IV: REFERÊNCIAS.**

## 6. DIÁRIO DE BORDO IV: REFERÊNCIAS.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. *Construção psicopedagógica*, 2005, vol.13, no. 10.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação e Sociedade. Vol.20 n.68 Campinas. 1999. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acessado em 01/04/2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AVEIRO, Universidade de. **CARTA DE AVEIRO: SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL**. I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual - Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Aveiro/Portugal, 2010. Texto em PDF.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Tradução de Lucie Didio).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZARIAN, Jacob. "Intuição Heurística: Uma Análise Científica da Intuição Criadora". 3ª ed., São Paulo: ed. Alfa- Omega, 1986.

BERNARDI, Marcelo. **A Deseducação Sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. MEC. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm> acesso em 16 de agosto de 2008.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chagas, nº 64, fev1988. p.4-13.

CABRAL, Jussara T. **A Sexualidade no Mundo Ocidental**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990- 2002): revisão crítica*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005 (Coleção Documentos 2).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Um Convite à Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

\_\_\_\_\_. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHAGAS, Isabel; OLIVEIRA, Teresa de. **O que a investigação diz acerca do ensino da Biologia**. Linhas e tendências de investigação. Departamento em Educação e Centro de Investigação em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal, 2006. Texto em PDF.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Construindo o sucesso na escola**. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Cadernos Cedes 36. Educação Continuada. Campinas, SP: 1995. (p.95-110)

CRUZ, Isabel Et all. **A Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas universidades portuguesas**. Universidade do Algarve. Lisboa, 2003. (Texto em PDF)

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sem as reuniões a escola não existe!** Não tem como!: Estudo de caso de uma escola colaborativa. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. Petrópolis (RJ): Vozes 2004. v.01, p.1-17

DECKER, Isabel Cristina Uarthe. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatório**. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2010.

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.

DOMINGUES, Isaneide. **Grupos Dialogais:** compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S.G., GUEDIN, E., FRANCO, M.A.S. (Orgs). **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

EGYTO, A. C. (Org.). **Orientação sexual na escola:** um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. I Seminário Internacional da Comunidade de Países de Língua Portuguesa em 18-19 de maio de 2009, PUCRS.  
Fonte: PUCRS/CNPq/UNESCO/CPLP In:

<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/fernandes.htm>. Acessado em 25/01/2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual:** retomando uma proposta um desafio. Londrina, PR: Eduel, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Homossexualidade e educação sexual:** construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação sexual:** em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação sexual:** múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009b.

FRANZONI, Gleidsmara dos Santos C. de C. **A percepção de educadores sobre a exploração sexual**. 2005. Dissertação (Mestrado) - FAED/UDESC, Florianópolis, 2005.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte:** escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes 1992.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Uma educação para liberdade:** textos marginais. Porto, Portugal: Editora Dinalivro, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; 23).

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002.

GERALDI, João W. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, C. M. G. et al (Orgs). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari.

**Formação e professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual: uma proposta um desafio.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES E. S. e BARBOSA E. F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos.** Instituto de Pesquisa e Inovações



Educacionais – Educativa, 1999. In: <<http://www.educativa.org.br>> Acesso em 20 de março de 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber de experiência**. Congresso de Educação SME- Florianópolis SC, Fevereiro 2011.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISBOA, Universidade de. **SÍSIFO**. Apresentação. Revista de Ciências da Educação Unidade de I&D de Ciências da Educação online. Lisboa, Portugal. Fonte: <http://sisifo.fpce.ul.pt/> - Acesso em jan. 2011.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MALMEGRIN, Maria Leonídia de. **Vídeo da Disciplina: Redes Públicas de Cooperação em Ambientes Federativos**. Curso de Especialização em Gestão Pública, 2011. Acessado em 23/01/2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão.

MELO, Sônia M. M. de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (coleção Dimensões da Sexualidade).

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

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **O Professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



MOREIRA, Carlos Eduardo. **Emancipação**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes. O desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEVES, José Gonçalves. **Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos**. Lisboa: Editora RH, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, p.23.

\_\_\_\_\_. **Por que a História da Educação?** In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, César A. **Desvendando a Sexualidade**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Educar para emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e educação**. In: GOERGEN, Pedro; LOMBARDI, José C. (Org.) **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil**. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.7, n. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1329/1138>>. Acesso em 12/08/2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do Nosso Tempo; v.72).

OSOWSKI, Cecília Irene. **Sujeito/Objeto**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Paulo R. M. **Educação Sexual para Além da Informação.** São Paulo: EPU, 1990.

RIOS, Terezinha Azeredo. **A autonomia como projeto – horizonte ético-político.** Idéias, v. 16, São Paulo, FDE, 1993.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SANTOS, Vera Márcia Marques. **A Formação do Educador Frente à Violência e o Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC: 2002.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** SP, Campinas: Autores Associados, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. e Almeida, Suely de Souza. **Violência de Gênero: Poder e Impotência.** Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SARMENTO, J. M. (1994). **A Vez e a Voz dos Professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primaria. Porto: Editora Porto.

SAUL, Ana Maria. Escutar. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos d'identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Marcelo Silva da. **“Alice vai à universidade!”:** docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo,RS: 2009.

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, Educação e Educação Sexual:** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud,

Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

STRECK, D. **Pedagogia no Encontro de Tempos: Ensaio inspirado em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Naumi de. **Amor e sexo na adolescência**. São Paulo: Editora Moderna, 1985.

\_\_\_\_\_. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. **Sexo: questão de método**. São Paulo: Moderna, 1994.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Cenários da formação dos educadores brasileiros: diretrizes e práticas**. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/52.pdf>. Acesso em 23/07/08

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **A Pesquisa Interinstitucional: um horizonte de possibilidades formativas**.

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1792--Int.pdf> . Acesso em 21/07/2008.

WENTZ Vanice. História. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WEREBE M. J. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981.

\_\_\_\_\_. **30 anos depois: Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; RI  
Euclides e ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo  
Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



## APÊNDICES

# APÊNDICE 01

## ROTEIRO DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DIALOGAIS COM OS/AS PROFESSORES/AS NO BRASIL E EM PORTUGAL.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DIALOGAIS COM OS/AS PROFESSORES/AS NO BRASIL E EM PORTUGAL – PESQUISA DE DOUTORAMENTO. VERA MARQUES.

Organização dos Grupos Dialogais

**1 – Tema:** Educação sexual e Formação de Professor@s.

**2 – Organização:** fica combinado que sendo este um grupo dialogal, ou seja, um grupo que conversará sobre EDUCAÇÃO SEXUAL e FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S, que:

- a) este espaço será para falarmos tudo que considerarmos pertinente à temática, nossas conquistas, avanços, entraves, angústias, etc.;
- b) podemos e devemos perguntar, pedir sugestões e opiniões uns aos outros;
- c) concordar ou não com @ outr@ argumentando nosso ponto de vista;
- d) faremos todas as considerações que considerarmos necessário sobre a temática.

# APÊNDICE 02

## QUESTIONÁRIO PARA APLICAR COM OS/AS PROFESSORES/AS NO BRASIL E EM PORTUGAL

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR COM OS/AS PROFESSORES/AS NO BRASIL E EM PORTUGAL – PESQUISA DE DOUTORAMENTO. VERA MARQUES.

### **1 – IDENTIFICAÇÃO:**

NOME: (só para minha organização, pois seu nome não aparece na pesquisa)

SEXO:

IDADE:

ESTADO CIVIL:

LOCAL E DATA DE NASCIMENTO:

FILHOS/AS ( )SIM ( )NÃO QUANTOS? \_\_\_\_\_ (M/F)

## **2 – HISTÓRICO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE:**

- 2.1 – Qual sua área de formação e atuação? (graduação; Pós-graduação)
- 2.2 – Porque você escolheu ser professor/a?
- 2.3 – Tempo de serviço no magistério.
- 2.4 – Como foi sua inserção no magistério?
- 2.5 – Conte resumidamente sua trajetória profissional.
- 2.6 – Em que séries/segmentos já lecionou?
- 2.7 – Em que série(s) /segmento(s) leciona atualmente?
- 2.8 – Trabalha em que período(s)? Sua carga horária semanal.
- 2.9 – qual é sua situação trabalhista? Contrato temporário, efetivo? Celetista? Outros (quais)?
- 2.10 – Conte um pouco da sua trajetória acadêmica. Que contribuições ela proporcionou para sua vida profissional?
- 2.11 – Você faz cursos? Quais? Qual a frequência? Quem oferece? Você procura ou fica esperando?
- 2.12 – Você gosta do que faz? Por quê?
- 2.13 – Como você vê / avalia as condições da profissão que exerce hoje?
- 2.14 – Que facilidades e dificuldades você destacaria em sua prática docente e quais sugestões para lidar com estas situações?

## **3 – EDUCAÇÃO SEXUAL**

- 3.1 – Escreva o que você entende por sexo e sexualidade.
- 3.2 – Em sua opinião quem é responsável pelo processo de educação sexual? Família ou escola? Justifique sua resposta.
- 3.3 – Esse tema tem aparecido em suas aulas? Justifique sua resposta.
- 3.4 – Você conhece os documentos oficiais do seu país, que tratam da educação sexual? Escreva o que sabe a respeito destes documentos.
- 3.5 – Você teve na sua graduação (formação inicial) questões voltadas para a sexualidade/ educação sexual? Comente sua resposta.
- 3.7 – Você já fez cursos que envolvessem a temática? Como e quando foi?
- 3.8 – Como você avalia sua formação para trabalhar com educação sexual?
- 3.9 – Você considera necessária formação para trabalhar o tema em sala de aula? Justifique sua resposta.
- 3.10 – Como você vê a sexualidade nos dias de hoje?
- 3.11 – Como foi a sua educação sexual? Como você foi orientado/a?

## **4 – AUTORIZAÇÃO:**

Autorizo a utilização dos dados deste questionário, bem como do Grupo Dialogal do qual fiz parte. SIM ( ) NÃO ( ).

## **APÊNDICE 03**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS FORMADORAS – BRASIL E PROTUGAL.**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS FORMADORAS – BRASIL E PROTUGAL.  
PESQUISA DE DOUTORAMENTO. VERA MARQUES.

- 1 – Como aconteceu a sua inserção na temática Educação Sexual?
- 2 – Qual foi a reação da comunidade acadêmica (docentes e discentes)?
- 3 – Qual é o perfil dos/as alunos/as que procuram a disciplina de educação sexual?
- 4 – Como tem repercutido a disciplina na comunidade de uma forma geral?
- 5 – Por gentileza contextualize-me a temática no contexto educacional de Portugal.
- 6 – Como a professora/pesquisadora vê a temática na formação de professores/as?
- 7 – Qual a relação da pesquisadora com o Brasil/Portugal – considerando instituições e pesquisadores/as brasileiros/as/portugueses/as?
- 8 – Considerações ainda necessárias sobre a temática e seu entorno.







# APÊNDICE 11

## Identificação das participantes da pesquisa

### Quadro de identificação das participantes:

NOME FICTÍCIO PAÍS	ORIGEM E SIGNIFICADO NOME ORIGINAL	SIGNIFICADO NOME FICTÍCIO	SUA MARCA NO MUNDO
Anajá Brasil Juçara	Indígena, espécie de palmeira.	Grande palmeira	Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.
Magide Portugal Filomena	Grego, aquela que é sempre amiga. Inteligente, enfrenta de cabeça erguida as mais difíceis situações, e, graças à sua autoconfiança, sempre consegue se sair muito bem.	Gloriosa.	Amorosa, responsabilidade, franqueza, facilidade de adaptação, serenidade.
Laureana Brasil	Do Latim, junção de José e Jane.	A vitoriosa.	Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.
Ruth Portugal Isabel	Bíblico. Aquele que se dedica a Deus.	Companheira.	Generosidade, cortesia, influência, caridade, companheirismo.
Sofia Brasil Sonia	Russo. Significa sábia. Ou variação de Sofia.	Simboliza o respeito por valores éticos e morais. É próprio de mulheres que levam à prática seus pensamentos, especialmente no	Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.

			campo afetivo e passional. Em geral, conduzem-se na vida com ingenuidade e simplicidade.
<b>Herta Portugal</b>	Latim, natural da terra. Nome que indica realismo e fantasia ao mesmo tempo. Sempre dispostas a realizar coisas e a planejar projetos para levá-los à prática. A sua força de vontade não decresce perante os obstáculos nem as dificuldades que podem encontrar no seu caminho.	A Deusa Terra.	Sensibilidade, simpatia, cooperação, diplomacia, receptividade.
<b>Catarina Portugal</b>	Russo. Pura, casta. Variação de Catarina.	Indica uma pessoa que gosta de obter conhecimentos e de usá-los para convencer os outros a agir como ela deseja. Aventureira, tende a viajar muito e a conhecer muita gente.	Sensibilidade, simpatia, cooperação, diplomacia, receptividade.
<b>Marcela Brasil</b>	Latim. Que pertence a Marte; marcial, guerreira.	Proveniente de Marte.	Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.
<b>Ludovico Portugal</b>	Teutônico. Significa aquele que se preserva mesmo no combate e indica uma pessoa que não foge à luta, quando se trata de alcançar seus objetivos, mas que não se deixa seduzir por causas que não sejam suas.	Aquele que se destaca na guerra.	Reservada, equilíbrio, confiabilidade, perspicácia, espírito analítico

<b>Maris Portugal</b>	Latim. Oriunda do mar. Nome de mulheres muito dadas ao sonho e a fantasia.	Que significa mar, me reportando saudosamente pr'além mar.	Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.
<b>Lúcia Portugal</b>	Do Latim. Nome dado a uma pessoa maravilhosa, que trilhará o caminho do bem sempre à procura da paz e harmonia.	Que significa luz, a iluminada.	Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.
<b>Zorah Brasil</b>	Origem do grego significa mulher que ajuda a humanidade.	A poderosa.	Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.
<b>Jamie Brasil</b>	Do Inglês, referente à inocência, mulher pura.	Uma mulher que se destaca.	Comunicação, amizade, otimismo, despreocupação, bom humor.
<b>Vera Brasil</b>	Latim significa verdadeira. Trabalhadeira, consegue-se sobrepujar diante das maiores dificuldades.	Conservadora, a idéia da família é fundamental para ela. A dignidade está acima de todas as coisas.	Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.
<b>Bela Brasil Graça</b>	Latim, significado literal em português. Muito sério, e com grande honestidade no meio profissional, busca a perfeição em tudo e se aborrece quando as coisas não saem conforme o planejado. Reflete muito antes de agir, e quando toma uma	Região secreta.	Reservada, equilíbrio, confiabilidade, perspicácia, espírito analítico

decisão é capaz de  
mergulhar de cabeça  
no que está fazendo  
e esquecer todo o  
resto à sua volta.

Quadro organizado pela pesquisadora.

**Fonte:** <http://www.significado.origem.nom.br/nomes/> - acessado em – 05/06/10 e 20/01/2011.

## 1 - Origem indígena

Espécie de palmeira. **Vou chamá-la: Anajá**, do Tupi que significa grande palmeira.

### ***Sua marca no mundo!***

**OUSADIA, ESPÍRITO COMPETITIVO, INDEPENDÊNCIA, FORÇA DE VONTADE, ORIGINALIDADE.**

Independente e dinâmico são características de um líder, e é desta forma que é visto. É necessário à pessoa desta personalidade agir com tato, diplomacia e paciência, evitando ser vista como egoísta ou autoritária. Com frequência é procurada para assumir projetos e empreendimentos, pois sua autoconfiança e facilidade em enfrentar os obstáculos são qualidades notórias, e as pessoas acreditam na sua eficiência em tomar conta das situações. É o tipo de pessoa que não se deixa afetar quando existe oposição à suas idéias ou ações. Por agir com equilíbrio sempre tem o apoio dos que o seguem e acreditam na sua liderança. Para alcançar a vibração positiva que emana do número 1 é preciso concentrar-se em atingir seu objetivo, coisa que costuma fazer com muita originalidade. Personalidades deste número são rapidamente notados, pois conquistam facilmente a todos e costumam ser o centro das atenções.

2 - Do Latim, junção de José e Jane. **Vou chamá-la Laureana**, a vitoriosa.

### ***Sua marca no mundo!***

Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.

Independente e dinâmico são características de um líder, e é desta forma que é visto. É necessário à pessoa desta personalidade agir com tato, diplomacia e paciência, evitando ser vista como egoísta ou autoritária. Com frequência é procurada para assumir projetos e empreendimentos, pois sua autoconfiança e facilidade em enfrentar os obstáculos são qualidades notórias, e as pessoas acreditam na sua eficiência em tomar conta das situações. É o tipo de pessoa que não se deixa afetar quando existe oposição à suas idéias ou ações. Por agir com equilíbrio sempre tem o apoio dos que o seguem e acreditam na sua liderança. Para

alcançar a vibração positiva que emana do número 1 é preciso concentrar-se em atingir seu objetivo, coisa que costuma fazer com muita originalidade. Personalidades deste número são rapidamente notados, pois conquistam facilmente a todos e costumam ser o centro das atenções.

**3** - Do Grego, aquela que é sempre amiga. Inteligente, enfrenta de cabeça erguida as mais difíceis situações, e, graças à sua autoconfiança, sempre consegue se sair muito bem. Por isso **vou chamá-la de Magide**, que no grego significa gloriosa.

***Sua marca no mundo!***

Amorosa, responsabilidade, franqueza, facilidade de adaptação, serenidade

A pessoa de personalidade seis transmite desde muito cedo seu lado afetuoso, muita beleza e harmonia. Sua serenidade passa sempre a impressão tranquilidade mesmo diante das tormentas. Seu jeito bondoso de ser faz com que todos busquem seus conselhos. E o senso de justiça é o que faz buscar sempre a verdade. Busca um comportamento que esteja acima de qualquer julgamento, e não aceita companhia dos que não agem de acordo com suas convicções. Exemplo de honestidade e equilibrada, busca agir sempre com imparcialidade. Excelente anfitriã, e gosta de ouvir tudo o que as pessoas têm a lhe dizer. Cerca-se sempre de conforto e qualidade. São muitos os pontos positivos, mas frequentemente corre o risco de ser vista como orgulhosa. Driblar este aspecto torna-se fácil quando aprende o valor da compreensão e a perdoar os erros dos outros.

**4** – Bíblico, significa a "que se dedica a Deus". Conforme o antigo testamento, casada com Abraão, conforme o novo testamento, progenitora de João Batista.

**Vou chamá-la Ruth**, cujo significado é companheira.

***Sua marca no mundo!***

Generosidade, cortesia, influência, caridade, companheirismo.

Sua generosidade já é percebida na infância, desde muito cedo já sabe dividir, entende a necessidade dos outros e sente-se bem ajudando como pode. Liga-se a profissões onde possa exercer este seu lado. Sempre pensando num mundo melhor, não poupa energia ao participar de atividades de cunho social. Busca atividades rentáveis também, mas não sem um propósito de ajudar o maior número de pessoas possível. Sempre à vontade em todos os ambientes, não carrega em si preconceito de qualquer origem. Muito hospitaleira, raramente se fecha no seu mundinho, por isso está sempre disposta a lutar por seus ideais e de seus amigos também. Como são muito levadas pela emoção, às vezes parecem pouco confiáveis em tomar decisões, pois não conseguem julgar com uso da razão. Manter os pés no chão e mais determinação faz com que as pessoas não vejam seus objetivos como utópicos.



**5** - Russo, Sonja, significa sábia. Ou variação de Sofia. Simboliza o respeito por valores éticos e morais. É próprio de mulheres que levam à prática seus pensamentos, especialmente no campo afetivo e passional. Em geral, conduzem-se na vida com ingenuidade e simplicidade.

**Vou chamá-la Sofia**

***Sua marca no mundo!***

Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade

Independente e dinâmico são características de um líder, e é desta forma que é visto. É necessário à pessoa desta personalidade agir com tato, diplomacia e paciência, evitando ser vista como egoísta ou autoritária. Com frequência é procurada para assumir projetos e empreendimentos, pois sua autoconfiança e facilidade em enfrentar os obstáculos são qualidades notórias, e as pessoas acreditam na sua eficiência em tomar conta das situações. É o tipo de pessoa que não se deixa afetar quando existe oposição à suas idéias ou ações. Por agir com equilíbrio sempre tem o apoio dos que o seguem e acreditam na sua liderança. Para alcançar a vibração positiva que emana do número 1 é preciso concentrar-se em atingir seu objetivo, coisa que costuma fazer com muita originalidade. Personalidades deste número são rapidamente notados, pois conquistam facilmente a todos e costumam ser o centro das atenções.

**6** - *Do latim, natural da terra. Nome que indica realismo e fantasia ao mesmo tempo. Sempre dispostas a realizar coisas e a planejar projetos para levá-los à prática. A sua força de vontade não decresce perante os obstáculos nem as dificuldades que podem encontrar no seu caminho. **Vou chamá-la: Herta**, a Deusa Terra.*

***Sua marca no mundo!***

Sensibilidade, simpatia, cooperação, diplomacia, receptividade

Vista como liberal e simpática, a pessoa que tem o dois na vibração da personalidade é prestativa e não gosta de causar transtornos em seus relacionamentos sejam pessoais ou profissionais. Evita os cargos de liderança, e não busca de ser centro das atenções. Gosta de agir sem holofotes, e nem por isso deixa de ser notada. Preocupa-se em como é vista pelos outros, fator que pode prejudicar seu rendimento. Porém persuasão é uma forte característica e tem sempre a coisa certa a dizer, sua diplomacia faz com que consiga um bom entendimento entre os diversos grupos em que se relaciona. A capacidade e vontade em cooperar sempre é apreciada pelos colegas. Discreta, prefere ambientes tranquilos para trabalhar. Sempre que coloca de lado a insegurança faz com que as pessoas confiem mais em suas habilidades. Esta mesma insegurança é o que faz com que hesite sempre que se encontra entre duas escolhas.

Para usufruir dos aspectos positivos deste número deve acreditar mais em si mesma e usar a intuição.

7 - Tem origem no russo. *Variação de Catarina.* Indica uma pessoa que gosta de obter conhecimentos e de usá-los para convencer os outros a agir como ela deseja. Aventureira, tende a viajar muito e a conhecer muita gente. Independente, decidido e com um magnetismo invejável, é uma pessoa de muito poder. Mas não é por isso se sente necessidade de viver anunciando suas qualidades. Prefere a discrição, ficar quieto, observando e tomando suas próprias conclusões. Preocupa-se muito pouco com a opinião alheia. Tem uma grande sensualidade e sabe como explorá-la muito bem. Tende a ser ciumento e possessivo, o que é um grande defeito. Seria bom tomar cuidado com certas manias. **Vou chamá-la: Catarina.**

### **Sua marca no mundo!**

#### **SENSIBILIDADE, SIMPATIA, COOPERAÇÃO, DIPLOMACIA, RECEPTIVIDADE**

Vista como liberal e simpática, a pessoa que tem o dois na vibração da personalidade é prestativa e não gosta de causar transtornos em seus relacionamentos sejam pessoais ou profissionais. Evita os cargos de liderança, e não busca de ser centro das atenções. Gosta de agir sem holofotes, e nem por isso deixa de ser notada. Preocupa-se em como é vista pelos outros, fator que pode prejudicar seu rendimento. Porém persuasão é uma forte característica e tem sempre a coisa certa a dizer, sua diplomacia faz com que consiga um bom entendimento entre os diversos grupos em que se relaciona. A capacidade e vontade em cooperar sempre é apreciada pelos colegas. Discreta, prefere ambientes tranquilos para trabalhar. Sempre que coloca de lado a insegurança faz com que as pessoas confiem mais em suas habilidades. Esta mesma insegurança é o que faz com que hesite sempre que se encontra entre duas escolhas. Para usufruir dos aspectos positivos deste número deve acreditar mais em si mesma e usar a intuição.

8 - Acha que o verdadeiro amor compõe-se de uma sucessão de instantes maravilhosos. Realiza com minúcias suas tarefas. O dinheiro é suficiente para o imprescindível. Do latim "que pertence a Marte; marcial, guerreira". **Vou chamá-la Marcela.** Proveniente de Marte

### **Sua marca no mundo!**

Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.

Confiança e lealdade são o que se pode esperar da pessoa cuja personalidade é marcada pelo número 4. Alguém que não admite superficialidade e covardia. Muito produtiva e eficiente, faz de sua bandeira a prudência e a disciplina. Com os pés no chão, não se deixa levar por nada que se mostre leviano ou propostas sedutoras demais. Pontual e responsável com seus compromissos demonstra sempre uma grande estabilidade, fator que a faz respeitável por aqueles que a conhecem. Não deixa nada por acabar e respeita todos os regulamentos, por

isso muitas vezes é considerada conservadora. Sua sobriedade não a permite ser muito extravagante, preferindo sempre um estilo mais clássico até no se vestir. Bom senso e discrição são marcas de alguém que leva a sério seus relacionamentos pessoais e profissionais. Uma tendência negativa é a de se tornar inflexível e sistemática demais com detalhes. Uma forma de equilibrar este ponto e aproveitar as boas vibrações do seu número da personalidade é começar aceitando e considerando mais as opiniões dos outros. Assim a confiabilidade que lhe conferem terá ainda mais valor.

**9** - Origem do Teutônico. *Significa aquele que se preserva mesmo no combate e indica uma pessoa que não foge à luta, quando se trata de alcançar seus objetivos, mas que não se deixa seduzir por causas que não sejam suas.* **Vou chamá-lo: Ludovico** – aquele que se destaca na guerra.

### ***Sua marca no mundo!***

Reservado, equilíbrio, confiabilidade, perspicácia, espírito analítico

Passa a impressão de uma pessoa muito inteligente e intuitiva, desde muito cedo é notória sua vocação por atividades intelectuais. Não se atrai por atividades desgastantes e de esforço físico. Na maturidade demonstra ter a vida sob controle. Alguém que valoriza a espiritualidade. Sempre envolvida com seus pensamentos pode passar a impressão de solitária. Séria, não aceita intimidades ou brincadeiras inoportunas. Bastante reservada, torna-se difícil ter sua confiança, e guarda seus segredos sempre para si. Não se familiariza com encontros sociais, prefere sempre atividades que exijam concentração. Fala pouco, e evita comentários óbvios, nunca age com a intenção de impressionar, por isso só participa de conversas quando está embasada de sua observação e cuidadosa análise. Preocupa-se com o conteúdo e nunca com a forma. Esta postura tende a isolá-la do mundo, pois dificilmente confia na ajuda de alguém, a maneira de ser bem compreendido e aproveitar os aspectos positivos da personalidade é controlar o egoísmo e buscar abrir-se mais ao mundo.

**10** - Latim, oriunda do mar. Nome de mulheres muito dadas ao sonho e a fantasia. Costumam refugiar-se no seu mundo de fantasia quando se encontram frente a determinados problemas - especialmente familiares - que não conseguem solucionar. **Vou chamá-la Maris**, que significa mar, me reportando saudosamente pr'além mar.

### ***Sua marca no mundo!***

Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.

Confiança e lealdade é o que se pode esperar da pessoa cuja personalidade é marcada pelo número 4. Alguém que não admite superficialidade e covardia. Muito produtiva e eficiente, faz de sua bandeira a prudência e a disciplina. Com os pés no chão, não se deixa levar por nada que se mostre leviano ou propostas sedutoras demais. Pontual e responsável com seus

compromissos demonstra sempre uma grande estabilidade, fator que a faz respeitável por aqueles que a conhecem. Não deixa nada por acabar e respeita todos os regulamentos, por isso muitas vezes é considerada conservadora. Sua sobriedade não a permite ser muito extravagante, preferindo sempre um estilo mais clássico até no se vestir. Bom senso e discrição são marcas de alguém que leva a sério seus relacionamentos pessoais e profissionais. Uma tendência negativa é a de se tornar inflexível e sistemática demais com detalhes. Uma forma de equilibrar este ponto e aproveitar as boas vibrações do seu número da personalidade é começar aceitando e considerando mais as opiniões dos outros. Assim a confiabilidade que lhe conferem terá ainda mais valor.

**11-** Do Latim (Dulcis) quer dizer doce. Variação: Dulcinéia, Dulcinda, Dulcina, Dulcilene, Ducília, Dulcia. Nome dado a uma pessoa maravilhosa, que trilhará o caminho do bem sempre à procura da paz e harmonia. **Vou chamá-la Lúcia**, que significa luz, a iluminada.

### ***Sua marca no mundo!***

Disciplina, praticidade, lealdade, confiabilidade, gosto pelo trabalho, solidez e eficiência.

Confiança e lealdade é o que se pode esperar da pessoa cuja personalidade é marcada pelo número 4. Alguém que não admite superficialidade e covardia. Muito produtiva e eficiente, faz de sua bandeira a prudência e a disciplina. Com os pés no chão, não se deixa levar por nada que se mostre leviano ou propostas sedutoras demais. Pontual e responsável com seus compromissos demonstra sempre uma grande estabilidade, fator que a faz respeitável por aqueles que a conhecem. Não deixa nada por acabar e respeita todos os regulamentos, por isso muitas vezes é considerada conservadora. Sua sobriedade não a permite ser muito extravagante, preferindo sempre um estilo mais clássico até no se vestir. Bom senso e discrição são marcas de alguém que leva a sério seus relacionamentos pessoais e profissionais. Uma tendência negativa é a de se tornar inflexível e sistemática demais com detalhes. Uma forma de equilibrar este ponto e aproveitar as boas vibrações do seu número da personalidade é começar aceitando e considerando mais as opiniões dos outros. Assim a confiabilidade que lhe conferem terá ainda mais valor.

**12 -** Origem do grego significa: mulher que ajuda a humanidade. **Vou chamá-la Zorah**, a poderosa no significado grego.

### ***Sua marca no mundo!***

Ousadia, espírito competitivo, independência, força de vontade, originalidade.

Independente e dinâmico são características de um líder, e é desta forma que é visto. É necessário à pessoa desta personalidade agir com tato, diplomacia e paciência, evitando ser vista como egoísta ou autoritária. Com frequência é procurada para assumir projetos e

empreendimentos, pois sua autoconfiança e facilidade em enfrentar os obstáculos são qualidades notórias, e as pessoas acreditam na sua eficiência em tomar conta das situações. É o tipo de pessoa que não se deixa afetar quando existe oposição à suas idéias ou ações. Por agir com equilíbrio sempre tem o apoio dos que o seguem e acreditam na sua liderança. Para alcançar a vibração positiva que emana do número 1 é preciso concentrar-se em atingir seu objetivo, coisa que costuma fazer com muita originalidade. Personalidades deste número são rapidamente notados, pois conquistam facilmente a todos e costumam ser o centro das atenções.

**13** - Do Inglês, referente à inocência, mulher pura. Mas, uma mulher que se destaca, por isso **vou homenageá-la usando o nome Jamie**, também do inglês.

***Sua marca no mundo!***

**COMUNICAÇÃO, AMIZADE, OTIMISMO, DESPREOCUPAÇÃO, BOM HUMOR.**

Otimismo e afetuosidade são qualidades que projetam a imagem de uma pessoa popular que alegra seu círculo de amizades. Adora baladas e agitos onde possa demonstrar seu talento artístico. Muito criativa e comunicativa, possui um charme especial que usa para conquistar o que quer. Sua descontração e bom humor a mantém sempre jovem, não importa a idade que tenha. Sempre aberta a novidades, possui uma mente fértil para os negócios. Seu otimismo permite que mesmo diante das mais difíceis situações, encontrem um lado positivo e anima todos à sua volta. Se aproveitar este lado para aprender com as situações muitas portas estarão abertas, pois não cometerá os mesmos erros. Por ser muito extrovertida a pessoa de personalidade com vibração três pode passar algumas vezes por imatura, portanto, para tirar proveito dos aspectos positivos aja com seriedade, e prove o contrário sendo responsável em todas as situações.

**14** - Do Latim, significa verdadeira. Trabalhadeira, consegue-se sobrepujar diante das maiores dificuldades. Conservadora, a idéia da família é fundamental para ela. A dignidade está acima de todas as coisas. Ficará Vera mesmo, por ser a pesquisadora.

***Sua marca no mundo!***

**DISCIPLINA, PRATICIDADE, LEALDADE, CONFIABILIDADE, GOSTO PELO TRABALHO, SOLIDEZ E EFICIÊNCIA.**

*Confiança e lealdade são o que se pode esperar da pessoa cuja personalidade é marcada pelo número 4. Alguém que não admite superficialidade e covardia. Muito produtiva e eficiente, faz de sua bandeira a prudência e a disciplina. Com os pés no chão, não se deixa levar por nada que se mostre leviano ou propostas sedutoras demais. Pontual e responsável com seus*

*compromissos demonstra sempre uma grande estabilidade, fator que a faz respeitável por aqueles que a conhecem. Não deixa nada por acabar e respeita todos os regulamentos, por isso muitas vezes é considerada conservadora. Sua sobriedade não a permite ser muito extravagante, preferindo sempre um estilo mais clássico até no se vestir. Bom senso e discrição são marcas de alguém que leva a sério seus relacionamentos pessoais e profissionais. Uma tendência negativa é a de se tornar inflexível e sistemática demais com detalhes. Uma forma de equilibrar este ponto e aproveitar as boas vibrações do seu número da personalidade é começar aceitando e considerando mais as opiniões dos outros. Assim a confiabilidade que lhe conferem terá ainda mais valor.*

15 - Vem do latim, significado literal em português. Muito séria, e com grande honestidade no meio profissional, busca a perfeição em tudo e se aborrece quando as coisas não saem conforme o planejado. Reflete muito antes de agir, e quando toma uma decisão é capaz de mergulhar de cabeça no que está fazendo e esquecer todo o resto à sua volta. Sua impaciência pode levá-la a um estresse facilmente. Vou chamá-la **Bela**, do húngaro e significa região secreta.

***Sua marca no mundo!***

#### **RESERVADA, EQUILÍBRIO, CONFIABILIDADE, PERSPICÁCIA, ESPÍRITO ANALÍTICO**

Passa a impressão de uma pessoa muito inteligente e intuitiva, desde muito cedo é notória sua vocação por atividades intelectuais. Não se atrai por atividades desgastantes e de esforço físico. Na maturidade demonstra ter a vida sob controle. Alguém que valoriza a espiritualidade. Sempre envolvida com seus pensamentos pode passar a impressão de solitária. Séria, não aceita intimidades ou brincadeiras inoportunas. Bastante reservada, torna-se difícil ter sua confiança, e guarda seus segredos sempre para si. Não se familiariza com encontros sociais, prefere sempre atividades que exijam concentração. Fala pouco, e evita comentários óbvios, nunca age com a intenção de impressionar, por isso só participa de conversas quando está embasada de sua observação e cuidadosa análise. Preocupa-se com o conteúdo e nunca com a forma. Esta postura tende a isolá-la do mundo, pois dificilmente confia na ajuda de alguém, a maneira de ser bem compreendido e aproveitar os aspectos positivos da personalidade é controlar o egoísmo e buscar abrir-se mais ao mundo.

## APÊNDICE 12

### MOVIMENTO DIALÉTICO EM PAULO FREIRE:

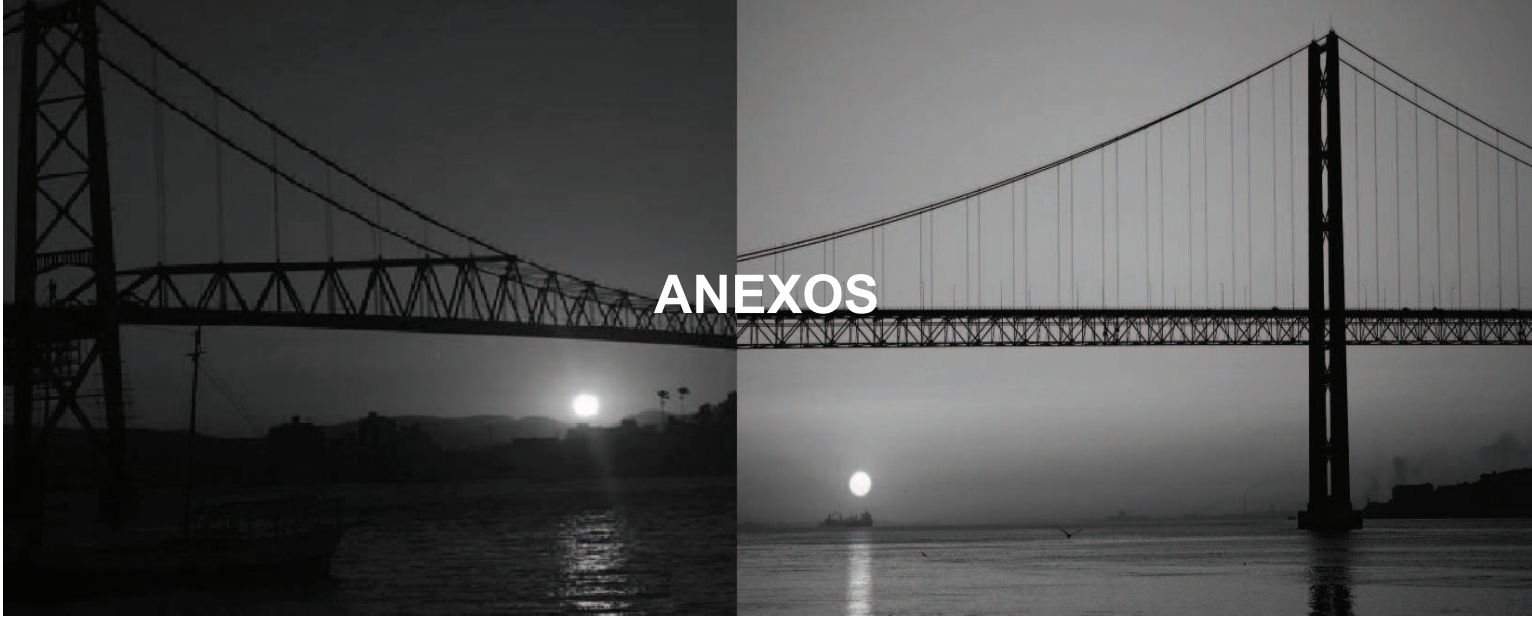
Adoto este conceito em minha tese na perspectiva freireana. Sobre esta perspectiva busco em Zitkoski (2008, p. 128) aporte teórico: “Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna. De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre *dialética* e *diálogo* conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: *Afirmção – Negação – Negação da negação*. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado” (grifos do autor).

## APÊNDICE 13

### CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM PAULO FREIRE:

A curiosidade neste sentido “é concebida por Paulo Freire como ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade e transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade” (FREITAS, 2008, p. 118).





# ANEXO 01

## Carta de Aveiro

### SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

#### I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual

Políticas Educativas, Investigação e Práticas

**Universidade de Aveiro, Portugal**

**11 – 13 novembro de 2010**

O I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (I CISES), organizado pelo Centro de Investigação didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, a Escola Superior de Educação de Coimbra, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a Universidade do Estado de Santa Catarina, lançou as bases de uma dinâmica de cooperação entre instituições do ensino superior de Portugal e Brasil, num tema de particular atualidade e relevância, atendendo às implicações sociais, científicas e educacionais que envolvem. A finalidade que unifica o compromisso de realização de congressos bianuais - alternadamente em cada um dos países - é a promoção da investigação interdisciplinar no campo da sexualidade, com especial incidência nas áreas da Educação Sexual e Promoção da Saúde. A criação de uma Rede Internacional de Formação de Professores (as) em Sexualidade e Educação Sexual constituirá uma das iniciativas simbólicas do I CISES, em conexão com os princípios e estratégias de ação da Carta de Aveiro, que aqui se enuncia. Os e as participantes no I CISES, após partilha, reflexão e discussão de resultados de investigação, de relatos de práticas pedagógicas e de projetos de intervenção comunitária, adotam os fundamentos que sustentam esta Carta e apelam ao reforço de iniciativas públicas para o cumprimento dos propósitos internacionais de respeito integral dos Direitos Humanos no campo da sexualidade e educação sexual.

#### **Considerando:**

- O documento das Nações Unidas “Report of the International Conference on Population and Development”, aprovado no Cairo, em 1994;
- A “Declaração dos Direitos Sexuais” aprovada pela Assembléia Geral da *World Association for Sexology* (WAS), em 1999, no 14º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Hong Kong, República Popular da China;
- O relatório “Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la Acción”, elaborado em 2000 pela WAS e *Organización Panamericana de la Salud*;
- A “Declaração do Milénio” adotada pelos 189 Estados Membros da Assembleia- Geral da ONU, em setembro de 2000, onde foram aprovados os oito objetivos de desenvolvimento do Milénio (2000-2015);
- O relatório “Defining Sexual Health. Report of a Technical Consultation on Sexual Health”, da *World Health Organization* (WHO), em 2002;
- O manifesto “Compromisso por uma educação para a sustentabilidade” apresentado no III Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências, realizado em Aveiro, Portugal, em 2004;
- A declaração de Montreal “Saúde Sexual para o Milénio”, aprovada no XVII Congresso Mundial de Sexologia da *World Association for Sexual Health* (WAS), em 2005;
- A declaração “Prevenir con Educación” aprovada na 1ª Reunião de Ministros da Saúde e Educação da América Latina e Caribe para deter o VIH e as IST na região, realizada na Cidade do México, em 2008, no quadro da XVII Conferência Internacional de SIDA;
- O documento “Direitos Sexuais: Uma Declaração da IPPF”, aprovado em 2008 pela *International Planned Parenthood Federation*;
- A resolução “Better Schools through Health”, aprovada na 3ª Conferência Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, realizada em Vilnius, Lituânia, em 2009;
- A declaração e o documento técnico “Salud Sexual para el Milenio”, publicado em 2009 pela *World Association for Sexual Health* (WAS) e *Organización Panamericana de la Salud*;
- O documento “International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education” publicado pela UNESCO, em 2010, em parceria com a UNAIDS, UNICEF, WHO e UNFPA;

– O documento sobre o direito à Educação Sexual “Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación”, aprovado na 65ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em julho de 2010.

**Expressam:**

– A necessidade de um esforço conjunto dos poderes públicos, nacionais e internacionais, organizações não governamentais e agentes da sociedade civil, no desenho de linhas de ação que encorajem o trabalho colaborativo entre as várias áreas do saber, para a promoção da saúde sexual, no respeito pela igualdade de género, multiculturalidade e diversidade sexual;

– A urgência de articular a educação em sexualidade com políticas de promoção da saúde e qualidade de vida assentes em princípios da sustentabilidade, tendo como referencial ético o desenvolvimento de competências de participação ativa de todos(as) os cidadãos e cidadãs numa sociedade democrática.

**Declaram:**

– A sexualidade como uma dimensão intrínseca ao ser humano;

– Os direitos sexuais como direitos humanos fundamentais e universais;

– A privação ou negação da sexualidade como um fator gerador de degradação humana;

– O combate a todas as formas de estigma e discriminação no acesso à saúde sexual e reprodutiva;

– A condenação de todas as formas de atividade sexual coerciva ou abusiva e de exploração sexual;

– A união de esforços para proteger da violência, exploração e abuso grupos de crianças e jovens vulneráveis;

– A promoção da igualdade de género em todas as esferas da vida social;

– A promoção do direito de toda a pessoa humana poder viver livre de violência e de discriminação por motivos de pobreza, género, etnia, religião, incapacidades múltiplas ou orientação sexual;

– A educação em sexualidade como um imperativo do desenvolvimento integral do ser humano ao longo da vida que envolve aspetos éticos, biológicos, emocionais, sociais, culturais, de género e de direitos humanos e respeita a diversidade de orientações e identidades sexuais.

**Propõem:**

– A educação em sexualidade deve fundamentar-se na realidade e expectativas da vida sexual das pessoas, em evidências científicas e imperativos de saúde pública;

– A educação em sexualidade tem de ser integral, abrangente, bem informada e cientificamente fundamentada, adequada à idade, culturalmente relevante, baseada no respeito pelos direitos humanos;

– A educação em sexualidade tem de basear-se em valores de respeito, reciprocidade, igualdade, responsabilidade, justiça e solidariedade, essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos sociais e sexuais saudáveis e seguros;

– A educação em sexualidade deve integrar os currículos escolares em todos os níveis e setores de educação e ensino, da Educação de Infância ao Ensino Superior, no quadro de uma educação e formação ao longo da vida;

– A educação em sexualidade deve contribuir para a emancipação da pessoa, no respeito pela vivência do prazer e expressão dos afetos;

– Os programas de educação em sexualidade devem ser permanentemente avaliados com base em evidências de diversos indicadores;

– Uma formação inicial e contínua em sexualidade e direitos sexuais para todos (as) os (as) profissionais que prestam serviço público nas áreas da educação, saúde, assistência e reinserção social, segurança e justiça;

– Os professores e as professoras devem ter acesso a cursos de especialização, de pós-graduação e de extensão em sexualidade e educação sexual para superarem constrangimentos e abordarem a sexualidade de forma integral e compreensiva, com recurso a metodologias ativas e participativas;

– A implementação de programas efetivos e adequadamente planeados que melhorem as respostas positivas à infeção VIH/SIDA e outras Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST);

– A promoção da saúde sexual e reprodutiva dos(as) jovens através da consciencialização de temas e problemas, bem como do acesso a informação, serviços e recursos facilitadores de decisões responsáveis sobre sexualidade, relacionamentos e prevenção;

– A redução de situações de risco e vulnerabilidade à desinformação, coação, abuso, exploração, gravidez não oportuna e doenças sexualmente transmissíveis;

- A regulação da produção de conteúdos veiculados pelos media que evite a difusão de informações erróneas e degradantes sobre sexualidade e género;
  - A realização de parcerias entre instituições educativas, famílias e comunidade, para agirem de forma a garantir a proteção e o bem-estar de crianças e jovens, proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento e as competências necessárias para fazerem escolhas informadas e responsáveis nas suas vidas pessoais e sociais;
  - A discussão e debate público de questões ligadas à sexualidade e comportamento sexual;
  - A criação de redes de professores (as) e investigadores (as) em Sexualidade e Educação Sexual
  - A sinergia de esforços entre todas as partes interessadas na educação em sexualidade.
- Os e as participantes no I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual aprovam e comprometem-se a partilhar esta Carta com os seus governos, instituições e comunidades e a implementar no seu dia a dia os valores e as linhas de ação aqui apresentados.
- Tendo presente os pressupostos desta Carta, **apelam à ação** mediante uma participação conjunta e empenhada na concretização das medidas aqui propostas como garante do direito à felicidade e dignidade de todas as pessoas.

## ANEXO 02

### Presidenta, sim!

*Marcos Bagno 11 de janeiro de 2011 às 10h58min*

*O Brasil ainda está longe da feminização da língua ocorrida em outros lugares. Dilma Rousseff adotou a forma “presidenta”, que assim seja chamada*

Se uma mulher e seu cachorro estão atravessando a rua e um motorista embriagado atinge essa senhora e seu cão, o que vamos encontrar no noticiário é o seguinte: “Mulher e cachorro são *atropelados* por motorista bêbado”. Não é impressionante? Basta um cachorro para fazer sumir a especificidade feminina de uma mulher e jogá-la dentro da forma supostamente “neutra” do masculino. Se alguém tem um filho e oito filhas, vai dizer que tem nove *filhos*. Quer dizer que a língua é machista? Não, a língua não é machista, porque a língua não existe: o que existe são falantes da língua, gente de carne e osso que determina os destinos do idioma. E como os destinos do idioma, e da sociedade, têm sido determinados desde a pré-história pelos homens, não admira que a marca desse predomínio masculino tenha sido inscrustada na gramática das línguas.

Somente no século XX as mulheres puderam começar a lutar por seus direitos e a exigir, inclusive, que fossem adotadas formas novas em diferentes línguas para acabar com a discriminação multimilenar. Em francês, as profissões, que sempre tiveram forma exclusivamente masculina, passaram a ter seu correspondente feminino, principalmente no francês do Canadá, país incomparavelmente mais democrático e moderno do que a França. Em muitas sociedades desapareceu a distinção entre “senhorita” e “senhora”, já que nunca

houve forma específica para o homem não casado, como se o casamento fosse o destino único e possível para todas as mulheres. É claro que isso não aconteceu em todo o mundo, e muitos judeus continuam hoje em dia a rezar a oração que diz “obrigado, Senhor, por eu não ter nascido mulher”.

Agora que temos uma mulher na presidência da República, e não o tucano com cara de vampiro que se tornou o apóstolo da direita mais conservadora, vemos que o Brasil ainda está longe da feminização da língua ocorrida em outros lugares. Dilma Rousseff adotou a forma *presidenta*, oficializou essa forma em todas as instâncias do governo e deixou claro que é assim que deseja ser chamada. Mas o que faz a nossa “grande imprensa”? Por decisão própria, com raríssimas exceções, como *Carta Capital*, decide usar única e exclusivamente *presidente*. E chovem as perguntas das pessoas que têm preguiça de abrir um dicionário ou uma boa gramática: é certo ou é errado? Os dicionários e as gramáticas trazem, preto no branco, a forma *presidenta*. Mas ainda que não trouxessem, ela estaria perfeitamente de acordo com as regras de formação de palavras da língua.

Assim procederam os chilenos com a *presidenta* Bachelet, os nicaraguenses com a *presidenta* Violeta Chamorro, assim procedem os argentinos com a *presidenta* Cristina K. e os costarricenses com a *presidenta* Laura Chinchilla Miranda. Mas aqui no Brasil, a “grande mídia” se recusa terminantemente a reconhecer que uma mulher na presidência é um fato extraordinário e que, justamente por isso, merece ser designado por uma forma marcadamente distinta, que é *presidenta*. O bobo-alegre que desorienta a *Folha de S.Paulo* em questões de língua declarou que a forma *presidenta* ia causar “estranheza nos leitores”. Desde quando ele conhece a opinião de todos os leitores do jornal? E por que causaria estranheza aos *leitores* se aos *eleitores* não causou estranheza votar na *presidenta*?

Como diria nosso herói Macunaíma: “Ai, que preguiça...” Mas de uma coisa eu tenho sérias desconfianças: se fosse uma candidata do PSDB que tivesse sido eleita e pedisse para ser chamada de *presidenta*, a nossa “grande mídia” conservadora decerto não hesitaria em atender a essa solicitação. Ou quem sabe até mesmo a candidata verde por fora e azul por dentro, defensora de tantas ideias retrógradas, seria agraciada com esse obséquio se o pedisse. Estranheza? Nenhuma, diante do que essa mesma imprensa fez durante a campanha. É a exasperação da mídia, umbilicalmente ligada às camadas dominantes, que tenta, nem que seja por um simples -e no lugar de um -a, continuar sua torpe missão de desinformação e distorção da opinião pública.

Marcos Bagno é professor de Linguística na Universidade de Brasília

Fonte: Carta Capital *online* - <http://www.cartacapital.com.br/politica/presidenta-sim> . Acessado em 14/01/2011.

## ANEXO 03

### Mestrado em Educação e Cultura - UDESC

1 -A construção da sexualidade feminina no ocidente na 2ª metade do século XX.

Autora: Vanessa Gandra Dutra Martins

Ano: 2000

2 -Identidade e sexualidade em foco: um estudo sobre a moradora do Pedregal.

Autora: Ana Lúcia Machado

Ano: 2000

3 -A formação do educador frente à violência e o abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Autora: Vera Márcia Marque Santos

Ano: 2002

4 -O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da Rede Municipal de Ensino de Camboriú sobre Educação Sexual.

Autora: Luciana Juvelina Vaz Garcia

Ano: 2005

5 -Adolescência e sexualidade na escola – na fala de alunos e professores.

Autora: Dóres Borges

Ano: 2004

6 -A sexualidade infantil e o processo de repressão: uma reflexão a partir de Freud.

Autora: Wanda Maria Pallu

Ano: 2004

7 -Desvendando a construção social do Masculino. Experiências vividas, relatos orais, perspectivas educacionais.

Autora: Dilma Lucy de Freitas

Ano: 2005

8 -Territórios do amor: um estudo sobre o imaginário amoroso contemporâneo entre os jovens.

Autora: Luciana Castelan Bastian

Ano: 2004

9 -Direitos sexuais são direitos humanos? As possibilidades de mediação emancipatória de um site sobre educação sexual – [HTTP://www.glssite.net](http://www.glssite.net)

Autor: Roberto Luiz Warken

Ano: 2004

10 -De um corpo que se finda a um corpo que se faz. Um estudo sobre a sexualidade feminina na velhice.

Autora: Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires

Ano: 2003

11 -A percepção de educadores sobre a exploração sexual.

Autora: Gleidismara dos Santos Cardozo de Castro Franzoni

Ano: 2005.