

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SEXUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada
como requisito parcial
para a obtenção do título
de Mestre em Educação

DORA LÚCIA LEIDENS CORRÊA DE OLIVEIRA

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças Feldens

Porto Alegre, maio de 1994.

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

048s Oliveira, Dora Lúcia Leidens Corrêa de
Sexualidade na escola pública: limites
e possibilidades da educação de profes-
sores / Dora Lucia Leidens de Oliveira.
- Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1994.
268p. + anexos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação.

CDU: 159.922.1(81)
371.13(81)
371.13:613.88-057.874'36
613.88(81)

INDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGOS SISTEMÁTICOS

Educação sexual: Brasil
613.88(81)

Formação de professores: Brasil
371.13(81)

Formação de professores: Orientação sexual: Estudantes
adolescentes
371.13:613.88-057.874'36

Psicologia sexual: Brasil
159.922.1(81)

Bibliotecária responsável:
Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini, CRB-10/449
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria das Graças Feldens, pela competente orientação.

À amiga e colega Dagmar pelo constante e incansável apoio e pela valiosa ajuda nos momentos em que os obstáculos pareciam intransponíveis.

À amiga e colega Flávia por ter me introduzido nesta trajetória, por tudo o que me ensinou e pelo exemplo de competência, idealismo e dedicação.

À Célia pela forma responsável e carinhosa com que me substituiu na retaguarda doméstica.

À Clara, Cristina, Emília, Ellen, Fátima, Francisco, Helena, Márcia, Maria Ângela, Maria Inês, Maria Luísa, Marinês, Mirna, Moacir, Sílvia e Solange, professoras e professores que se tornaram amigos inesquecíveis durante esta caminhada.

À Nádia e à Sandra pela oportunidade de acompanhar o seu trabalho e pelo exemplo de flexibilidade, seriedade, competência e sensibilidade.

Às colegas de trabalho da Disciplina de Enfermagem Materno-Infantil I do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem das UFRGS pelo incentivo, compreensão e colaboração.

À Elisa pelo competente trabalho de revisão do texto deste estudo.

À bibliotecária Helena pelo paciente e competente apoio técnico.

Às bolsistas de iniciação científica que trabalham com a prof^a orientadora pelo apoio e colaboração.

À todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Zé, companheiro em todos os momentos, pelo carinho, pela compreensão e pelo incansável estímulo.

À Carolina e à Clarissa, minhas filhas, a quem tantas vezes precisei negar a minha presença e que souberam, apesar das necessidades, compreender e aceitar as minhas ausências.

Sem eles teria sido impossível realizar esta caminhada...

ÍNDICE

RESUMO.....	p.	VI
ABSTRACT.....	p.	VIII
APRESENTAÇÃO.....	p.	X
CAPÍTULO I-INTRODUZINDO E JUSTIFICANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	p.	01
CAPÍTULO II-CONTEXTUALIZANDO AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS QUE COMPÕEM O PROBLEMA DE PESQUISA.....	p.	21
Sexualidade e Educação Sexual no Brasil: retrospectiva histórica e análise conceitual....	p.	22
A Educação de Professores no Brasil Contemporâneo - Tendências do Pensamento e da Pesquisa -.....	p.	67
CAPÍTULO III-COMPREENDENDO O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL DE ADOLESCENTES.....	p.	93
A Busca e a Organização Inicial das Informações.p.		95
Da Organização ao Processo de Análise-Interpretação das Informações.....	p.	106
Começando a Delinear os Resultados.....	p.	122
CAPÍTULO IV-CONCLUINDO E INDICANDO ALGUNS CAMINHOS.....	p.	253
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.	260

ANEXOS.....p. 268

1- Projeto: Abordagem da Sexualidade no Ensino - Aprendizagem Escolar

2- Projeto de Sexualidade; Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

3- Atividades Desenvolvidas com Professores/as de Orientação Sexual

4- Listagem de Textos Distribuídos para os Professores Integrantes do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME, pela sua Coordenação

RESUMO

Este estudo tem como temática central a questão da formação de professores para a atuação na área da orientação sexual de estudantes adolescentes. A análise desta problemática está circunscrita à prática pedagógica desenvolvida pelo Curso de Formação de Orientadores Sexuais do "Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre". As informações pertinentes à investigação são buscadas, principalmente, através da "observação participante", estratégia de pesquisa que é direcionada para a compreensão da organização curricular do curso de capacitação, nas suas dimensões de "conteúdos de ensino" e "modos de ensinar"

Os resultados do estudo mostram que o curso de formação investigado revela-se como uma proposta inovadora no âmbito da educação de professores, caracterizada por, dentre outros, estes aspectos: a definição da sua organização curricular envolve todos os sujeitos da ação educativa; a capacitação docente é compreendida como um processo de formação global da pessoa; o curso investe na formação de profissionais

críticos, reflexivos e autônomos; a ação educativa destaca o processo de "ação-reflexão-ação" como preparação do educador para a realidade da prática pedagógica; o curso opta por uma formação "em situação"; no contexto da capacitação são estabelecidos espaços de formação mútua através da troca de experiências vividas na prática. O estudo demonstra, ainda, que o projeto investigado apresenta implicações no estabelecimento de um novo modelo de formação de educadores e de um novo perfil de educador.

ABSTRACT

The present study focuses on the issues and processes of a teacher education program specifically designed to prepare teachers to work in the area of teenagers sexual orientation. It involves the analysis of the pedagogical practice developed by the Program of Professional Training of Sexual Educators in the Project intituled "Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre". The information related to the problem of this investigation is basically searched throughout the "participant observation". This strategy is directed toward to the comprehension of the curriculum organization of the training program and the dimensions which emerge from de analysis are refered as "teaching contents" and "teaching methods".

The results of the present study have shown that the investigated training program is an innovative proposal in the teacher education field, which can be characterized by aspects such as these: the curriculum organization of the training program is defined by a decision process which involves all of its members; the training program is understood as an overall

(holistic) process of the person's global education; the training program invests its efforts toward the preparation of critical, reflexive and autonomous professionals; the curriculum organization emphasizes the "action-reflection-action" process as the main way to prepare the educator to face the pedagogical practice reality; the training program does an "in situ" teacher education; through experiences exchange among the teachers, mutual education spaces are created. The data found in the present study has also shown that the program characteristics can be considered in the establishment of a new educational model for the profession of teaching.

APRESENTAÇÃO

"Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

Minha trajetória como profissional da educação começou cedo, quando eu ainda era adolescente. Motivada pela idéia de poder ser, de alguma forma, "útil" para a sociedade, principalmente para aqueles tidos como menos favorecidos, engajei-me no trabalho de alfabetização de adultos, desenvolvido pelo então chamado MOBRAL. Apesar de não conseguir dimensionar, objetivamente, a importância do meu trabalho, reconhecia-o como importante. No entanto, submetia-me a um salário irrisório, movida, principalmente, pelo ideal de dividir com aqueles que "nada sabiam", um pouco do meu conhecimento.

Naquela ocasião, não havia como estabelecer um outro nível de compreensão da prática

pedagógica, uma vez que o modelo de educação acrítica vivenciado por mim, até então, ao mesmo tempo que não reconhecia o saber popular, superestimava o conhecimento apreendido na escola considerando-o como absoluto.

Na função de alfabetizadora, infelizmente, não elaborei os questionamentos e reflexões que minha prática me teria oportunizado caso tivesse sido educada numa perspectiva crítica. Na verdade, o que ficou desta primeira experiência no papel de educadora, foi o gosto pelo trabalho educativo e a consciência de que este pode, de alguma forma, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e da minha própria.

Meu contato seguinte com a tarefa de educar concretizou-se muitos anos mais tarde, quando me preparava para ser enfermeira.

Escolhida a área da saúde como caminho para a profissionalização e desejando manter-me comprometida com as causas sociais, encontrei no curso de graduação em Enfermagem a oportunidade de me engajar, ao mesmo tempo, em duas práticas sociais: a saúde e a educação.

Inúmeras foram as oportunidades, durante minha formação em Enfermagem e mesmo durante o exercício da profissão, nas quais foi possível identificar intersecções entre estas práticas. O exercício da

enfermagem mostrava-se, a cada dia, um ir e vir entre a tarefa de auxiliar o indivíduo a recuperar a sua saúde e a educação deste mesmo indivíduo para a manutenção desta saúde.

Além do contato com a prática educativa dirigida especificamente à área da educação para a saúde, o trabalho na Enfermagem também me oportunizava experiências no campo da educação para a formação de recursos humanos, tarefa que também faz parte do conjunto de funções inerentes ao exercício da Enfermagem.

À medida que o tempo passava me interessava, cada vez mais, pela função educativa da enfermeira. Reconhecia nela a oportunidade de fugir ao trabalho rotineiro da assistência hospitalar, eminentemente curativa, e de desenvolver um trabalho mais criativo, dirigido não só à prevenção de problemas específicos de saúde, mas, num sentido mais amplo, à promoção do auto-conhecimento e do conseqüente autocuidado.

Nas situações de doença, em que me via envolvida, refletia, muitas vezes, sobre os motivos pelos quais os seres humanos adoeciam e concluía que muitas das doenças poderiam ter sido evitadas através de uma ação educativa eficaz do agente de saúde.

Ainda durante o Curso de Graduação em Enfermagem, senti necessidade de me aprofundar nos

conteúdos teóricos afetos à "Educação", motivada a priorizar o lado educativo da minha prática profissional.

Assim, após a formatura, ingressei em uma das habilitações oferecidas aos formandos, a Licenciatura em Enfermagem. Concomitante ao trabalho discente no curso de Licenciatura, desempenhava minhas atividades profissionais junto a um hospital pediátrico de médio porte.

As experiências trazidas da prática eram agora refletidas, com um pouco mais de embasamento teórico. Neste exercício de pensar a prática sob o prisma da teoria e de questionar esta teoria em função da prática, encontrei um universo infinito de saberes a desvendar. Esta descoberta amenizou, de certa maneira, a preocupação sempre presente, de que em certo momento da minha trajetória de vida, o aprendizado resultante da minha experiência profissional se esgotaria; ao mesmo tempo surgiam outras inquietações, na medida em que o desafio de aprender sempre se confirmava.

Em junho de 1983 recebi o diploma de Licenciatura Plena em Enfermagem e parti em busca de um espaço profissional que pudesse atender ao desejo de me dedicar à área da educação, sem me afastar da área da saúde.

Assim, durante os três anos que se seguiram dediquei-me à preparação de recursos humanos em

enfermagem, trabalhando em cursos formadores de auxiliares de enfermagem.

Foi uma fase muito importante nesta minha trajetória de educadora. No desempenho de minhas funções como supervisora de estágio, experimentava uma relativa autonomia na organização da minha prática, o que resultava em momentos de reflexão, úteis na construção de elaborações teóricas próprias sobre as temáticas da educação.

Em 1984, prestei concurso para o cargo de professora na Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investindo em um novo desafio, o ensino de terceiro grau. Passados três anos, era chamada para assumir a função de professora no Departamento de Enfermagem Materno-Infantil, a qual exerço até hoje.

Meu trabalho no Curso de Graduação em Enfermagem, tem sido dirigido, desde então, para o ensino da "Assistência de Enfermagem ao Adolescente", temática que faz parte do todo que representa a área da "Assistência de Enfermagem Materno-Infantil". Dentro deste trabalho tenho dividido minha prática docente entre o desenvolvimento de conteúdos teóricos na instrumentalização dos futuros enfermeiros para a assistência ao adolescente e o estágio prático desta assistência.

desempenhar determinados deveres. Neste sentido, reconheço a cidadania como "... uma qualificação do exercício da própria condição humana" (SEVERINO, 1992, p.10), idéia embasada no pressuposto de que o "ser homem" só se realiza na expressão concreta desse exercício.

Nosso trabalho, meu e dos alunos do Curso de Enfermagem, tem partido sempre de um levantamento de interesses, realizado com a clientela adolescente a ser atendida a cada semestre letivo. Este levantamento tem resultado, sistematicamente, em solicitações limitadas ao tema "sexualidade", de inegável importância e emergência na fase da "adolescência".

Para trabalhar com este conteúdo e com as temáticas a ele relacionadas, procurei preparar-me teoricamente. Apesar do esforço empreendido e dada a complexidade e relevância da abordagem da "sexualidade" no contexto da "educação sexual" de adolescentes, reconhecia inúmeras lacunas no conhecimento que permeava minha prática docente.

A ansiedade gerada pela identificação destas lacunas, aliada à convicção de que minha prática docente precisava ser reformulada, levaram-me dois anos após meu ingresso no ensino de terceiro grau, a procurar um aprofundamento teórico dos elementos de minha prática ligados à "educação sexual" de adolescentes.

Em 1990, vencida a batalha da seleção, passei a vivenciar outra etapa da minha história pessoal: a trajetória dentro de um Curso de Pós-Graduação em Educação.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a pesquisa científica era para mim um universo desconhecido.

Penso que, como muitos, tinha o campo da pesquisa como um espaço definitivamente externo ao meu cotidiano, situado em uma estratosfera muito acima da esfera das atividades tidas como comuns. Nesta concepção, pensava a pesquisa científica como uma atividade exclusiva de indivíduos possuidores de conhecimentos e habilidades especiais.

Apesar de reconhecer o universo da pesquisa como complexo e de me sentir limitada para nele ingressar, percebia-o como o único caminho a seguir para a construção do conhecimento necessário ao redimensionamento de minha prática docente. Era a minha primeira experiência como pesquisadora e já me via envolvida na tarefa de elaborar uma proposta de Dissertação de Mestrado.

Subir uma escada sem pisar em todos os degraus torna a escalada realmente mais difícil. E era

isto o que eu estava tentando fazer. As lacunas eram muitas e a falta de "background" na área da pesquisa tornavam a meta de realizar uma Dissertação de Mestrado quase que inatingível.

Determinada a enfrentar mais este desafio e apesar das dificuldades, concluí minha proposta de Dissertação, incluindo nela meus anseios de trazer da prática da pesquisa o aprofundamento teórico das temáticas que me inquietavam e, a partir deste, construir um novo "fazer docente".

A volta ao passado, empreendida no contexto desta Dissertação, me faz reconhecer minha história de vida como uma caminhada consciente e constante na busca de um saber que não se acaba em si mesmo, mas que serve como ponto de partida para a descoberta de outros saberes.

A memória trouxe à tona o "porquê", o "como" e o "para quem" delineei minha caminhada na direção desta busca, hoje pontuada pela concretização de minha Dissertação de Mestrado em Educação.

Nos encontros oportunizados pelas leituras que realizei, descobri em FOUCAULT (1984, p.13) a referência acadêmica para uma das minhas mais marcantes e conseqüentes reflexões, de certa forma responsável pelo momento que estou vivenciando agora:

"De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir."

Foi à luz desta reflexão que idealizei meu estudo, consciente de que ele representará o ponto de partida para novos desafios.

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO E JUSTIFICANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

"O ser busca o outro ser, e ao conhecê-lo acha a razão de ser, já dividido. São dois em um: amor, sublime selo que à vida imprime cor, graça e sentido."

C. Drummond de Andrade

A sociedade brasileira, como de resto a população mundial, tem vivenciado na última década dois grandes problemas que podem ser considerados, ao mesmo tempo, afetos à área da saúde e à educação. São eles: a epidemia da AIDS e a gravidez na adolescência. À margem dos insuficientes, e talvez inadequados, esforços empreendidos pelo governo e pelos cientistas para diminuir sua incidência, os brasileiros têm assistido o incremento destes problemas. As discussões surgidas no contexto desta problemática têm levado os estudiosos a pensar na educação como principal via para a profilaxia da infecção pelo vírus HIV, responsável pela AIDS, e da gravidez precoce.

O reconhecimento de que estas duas situações dizem respeito à temática da sexualidade na maneira como os indivíduos se posicionam perante ela, ou na forma como a vivenciam - como a opção pelo uso de métodos anticoncepcionais - , por exemplo, tem colocado em evidência o campo da "Educação Sexual".

Muitos autores têm corroborado, em seus escritos, esta afirmação. Destacam-se entre eles os escritos de WENT (1985); CAVALCANTI (1988); LINS & PEREIRA & LIRA (1988); SAITO & COLLI (1988); SUPLICY (1988); MEREDITH (1989); REIS & SEIDL (1989); SANDERSON & WILSON (1991); CAMPBELL (1992); HÄMÄLÄINEN & KEINÄNEN-KIUKAANNIEMI (1992); SCOTT & THOMSON (1992).

No Brasil, poucos estudos têm tratado o tema de forma aprofundada. O que se encontra na bibliografia nacional, com algumas exceções, são textos que se limitam a abordar de forma parcial e superficial a "sexualidade adolescente", apontando os atuais problemas a ela relacionados e indicando a "Educação Sexual" como simples recurso informativo, útil na minimização destes problemas.

Esta concepção reducionista que trata a sexualidade apenas sob o prisma biológico e patológico sem levar em conta seu caráter sócio-cultural, limita e empobrece a ação educativa desenvolvida no campo da prática da "Educação Sexual", direcionando-a apenas para a transmissão de conhecimentos científicos.

Assim, nos modelos de "Educação Sexual" em que a intersecção entre sexualidade e sociedade é esquecida, ficam também esquecidos pontos de extrema importância como o questionamento de valores, mitos e esteriótipos, das contradições da ética e da moral vigentes, das relações entre sexo e poder e sexo e prazer, das questões relativas às relações de gênero, e muitos outros.

Uma ampla e franca abordagem destas temáticas, intimamente ligadas à sexualidade, favoreceria o desenvolvimento de atitudes conscientes e responsáveis perante o "sexual", resultando na formação de indivíduos

capazes de compreender e conviver "sadiamente", no sentido amplo da palavra "saúde" que aqui é entendida como o estado ideal de equilíbrio físico e mental, com a sexualidade dos outros e com a sua própria. É o que se poderia chamar de uma "Educação Sexual" concebida como uma das dimensões do "exercício de cidadania", ao qual já me referi anteriormente.

Estabelecido ser este o tema central do meu estudo e interessada em estudar experiências na área da "Educação Sexual" de adolescentes, diferentes da minha, escolhi como campo de pesquisa o **PROJETO: ORIENTAÇÃO SEXUAL A ALUNOS ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**, a partir daqui referido como **POSARME***, por ser este o único programa de abordagem sistemática do "sexual" no contexto do ensino público de Porto Alegre, na época em vigor.

Implantado em junho de 1991 pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), o **"Projeto: Abordagem da Sexualidade no Ensino-Aprendizagem Escolar"** (PORTO ALEGRE, 1991), hoje denominado de **"Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre"** (PORTO ALEGRE, 1992) foi inspirado em um trabalho que tem sido desenvolvido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

*Esta sigla foi criada por mim com o intuito de referenciar o nome deste Projeto de uma maneira resumida.

Segundo os documentos do Projeto são duas as razões que justificam sua implantação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de POA (RME): a solicitação de assessoria, por parte dos professores, para a abordagem das temáticas ligadas à sexualidade e o reconhecimento de que o ser humano e suas relações são definidos por uma multiplicidade de aspectos (PORTO ALEGRE, 1991).

Superada a fase da conscientização das autoridades locais envolvidas com educação, das necessidades sentidas e referidas por professores e alunos na área da sexualidade, a SMED passou a organizar um grupo interdisciplinar com a finalidade de elaborar um Projeto que pudesse vir ao encontro destas demandas. Além desta tarefa, o grupo ficaria encarregado, também, de coordenar o Projeto elaborado, implementando suas propostas e realizando a supervisão de suas atividades (PORTO ALEGRE, 1991). Atualmente a equipe coordenadora é composta por cinco mulheres: duas professoras, uma psicóloga, uma cientista social e uma enfermeira.

Para o desenvolvimento e a implementação das propostas do POSARME, este grupo multiprofissional contou com a assessoria do "Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual", responsável pela coordenação do

"Projeto de Orientação Sexual" nas Escolas da Rede Municipal da Cidade de São Paulo (PORTO ALEGRE, 1992).

O Projeto trabalha, basicamente, em duas frentes: na preparação de professores da Rede Municipal de Ensino (RME) para atuarem como orientadores sexuais de alunos adolescentes e na orientação sexual, propriamente dita, destes alunos.

O processo de pesquisa se mostrou cheio de surpresas. À medida que ele se desenvolvia, meu estudo assumia contornos imprevisíveis. Era como se ele tivesse vida própria, independente de mim e da minha vontade. Desde a definição do problema de pesquisa, das questões norteadoras do estudo, das negociações com o campo, tudo se revelou mais complexo e multifacetado do que esperava.

Sabedora de que as atividades do POSARME começariam brevemente, iniciei, em janeiro de 1992, os contatos com a sua coordenação, sem ter ainda elaborado a versão final da minha proposta de Dissertação (as atividades do Projeto começariam em março e a defesa da minha proposta de Dissertação estava marcada para junho). Minha intenção era acompanhar, integralmente, todas estas atividades desde os seus trâmites mais iniciais.

Motivada a identificar a relação existente entre o trabalho proposto pelo POSARME e os interesses de sua clientela - os alunos adolescentes -

considerava realmente importante me inteirar de todos os momentos do Projeto. Para mim era indispensável conhecer a história particular do objeto do meu estudo pois ela fazia parte dele.

Estava certa de que a condição de pesquisadora, mesmo que iniciante, oriunda de um Curso de Pós-Graduação conceituado no meio acadêmico e mantido por uma Universidade, igualmente conceituada, seriam credenciais, mais que suficientes, para que o campo de pesquisa escolhido abrisse incondicionalmente suas "portas" ao estudo pretendido.

No entanto, vi frustrada a previsão inicial de que as negociações com a coordenação do POSARME transcorreriam de forma tranquila. Ao lado desta certeza e, de algumas outras, inúmeras dúvidas me acompanharam nestes contatos iniciais com o Projeto.

Estava ainda elaborando minha Proposta de Dissertação e este, por certo, não era o momento para idéias completamente claras, tampouco definitivas. Apesar disto, e em função da suposta necessidade de acompanhar todas as fases do Projeto, foi impossível fugir à exposição da minha pré-proposta de pesquisa e das idéias nela contidas, pois era necessário explicitar minhas intencionalidades.

No primeiro encontro que tive com a coordenação do POSARME tentei expor, com a máxima clareza possível para o momento, os elementos teórico-metodológicos que pudera definir até ali. Minhas inseguranças foram, por certo, indisfarsáveis e receberam reforço com perguntas do tipo: "qual o teu referencial teórico?"

A situação me oportunizou exercitar a defesa e o questionamento de minhas idéias, algumas ainda muito "jovens" e, por isto mesmo, carecendo de um aprofundamento maior. À medida que me aventurava a responder esta ou aquela argüição sobre algum elemento contido no rascunho da minha Proposta de Dissertação, folheada com atenção por minha interlocutora, surgiam novas idéias, ainda mais "jovens" que as anteriores; algumas articuladas a elas, outras negando-as completamente. O momento foi rico em surpresas e descobertas, de certa forma, úteis no aprimoramento da minha Proposta de Pesquisa.

Estava ansiosa pelo "aceite" da coordenação à solicitação do Projeto como campo para meu estudo. Se isto não fosse possível, teria de reformular, quase que totalmente, minha proposta. Além disto, era importante que a resposta ao meu pedido viesse o quanto antes, uma vez que se ela fosse negativa, haveria

necessidade de elaborar outra Proposta de Dissertação, e o tempo parecia insuficiente para isto.

Tendo explicitado todas as minhas urgências, solicitei à coordenação do Projeto que me fosse permitido acompanhar, como observadora, a seleção dos professores que participariam do Projeto, evento que se realizaria em março.

A proposta de utilização do POSARME, como campo para meu estudo, não foi acolhida imediatamente como esperava, e a decisão sobre sua aceitação, ou não, foi prorrogada para março. Além disto, fui alertada, neste primeiro contato, que deveria levar, no próximo encontro, minha Proposta de Pesquisa para que ela fosse analisada pela equipe coordenadora do Projeto. Nesta análise seria "avaliada" pela coordenação a possibilidade da realização do estudo a que me propunha.

Voltei a me encontrar com a coordenação do POSARME em março, quando foi reiterada a necessidade da apresentação de uma cópia da minha Proposta de Dissertação, para que esta fosse avaliada pelo grupo coordenador.

Mais dois encontros ocorreram até que, apesar de relutante, mostrei à coordenação do POSARME o rascunho da minha Proposta de Dissertação, ainda sujeita a modificações. A equipe coordenadora recebeu-me,

amigavelmente, à volta de uma grande mesa. As coordenadoras queriam ver meu projeto, analisar detalhadamente a que me propunha, quais seriam os procedimentos do estudo e, por fim me solicitaram, mais uma vez, a explicitação dos meus referenciais teóricos.

Neste espaço, fora dos meios acadêmicos, senti dificuldade para explicar os meus planos e justificar algumas provisoriidades, principalmente no tocante ao arcabouço teórico da minha pesquisa. Meu trabalho seguiria a linha qualitativa de pesquisa, na qual, muito frequentemente, o referencial teórico não precisa ser definido "a priori" e pode ser organizado ao longo do estudo, à medida que se mostra útil para a compreensão do problema de pesquisa estudado.

O momento foi tenso. De um lado o grupo coordenador folheando meu rascunho e, de certa forma, me sabatinando, e de outro, eu, tentando dar conta aos outros de coisas que nem eu própria ainda tinha definido com clareza.

Neste encontro fiquei sabendo que não seria mais possível acompanhar o processo seletivo do Projeto pois este já havia sido concluído. Lamentando a existência desta lacuna no processo de coleta-análise- interpretação dos dados do estudo a que me propunha; passei então, a solicitar permissão para o acompanhamento da próxima fase do POSARME, a reunião da coordenação com

os professores selecionados, que aconteceria naquela noite.

Depois de divergirem acerca desta permissão, as coordenadoras decidiram, como grupo, aceitar o meu pedido, reiterando que este "aceite" não significava compromisso do POSARME em me receber como pesquisadora no seu meio. Isto ficava ainda condicionado à análise e "avaliação" da minha Proposta de Pesquisa.

Quatro meses se passaram, desde meu primeiro contato com a coordenação do POSARME, até que me fosse, finalmente, permitido o acompanhamento de suas atividades como campo para a minha pesquisa.

Este meu primeiro embate como pesquisadora, entre "o que imaginava ser" e "o que realmente era" o contexto do meu estudo, se repetiria, ainda muitas vezes ao longo de todo o processo de coleta-análise-interpretação das informações da minha pesquisa.

Uma vez decidida na Proposta de Dissertação a estudar a relação entre o POSARME e os interesses de sua clientela, delimitei como campo específico do estudo o trabalho de orientação sexual aos alunos adolescentes da RME desenvolvido pelo Projeto, imaginando ser este o único espaço possível para a pesquisa.

Os contatos com o Projeto e com suas propostas me mostraram muitos outros espaços possíveis. A relatividade da minha Proposta de Dissertação e a fragilidade de seus elementos mais significativos, fizeram-me, inúmeras vezes, voltar atrás, redefinir meus planos, construir novas idéias, estabelecer novas relações com o tema da pesquisa.

Precisei ser flexível, ou melhor, foi preciso aprender a sê-lo. Sem o desenvolvimento desta habilidade teria sido impossível suportar as surpresas e conviver pacificamente com as simultâneas "implosões" e "reconstruções" das minhas propostas e, junto com elas, da identidade do meu estudo.

Passada a fase da negociação com o campo da pesquisa, ingressei em um dos dois grupos de professores selecionados para participarem do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME. No momento, meu interesse era apenas o de observar seu trabalho, buscando nesta observação uma maior intimidade com os trâmites do Projeto.

Meu objetivo continuava a ser me inteirar do todo para melhor estudar a parte, no caso específico da minha Proposta de Pesquisa, para melhor estudar o trabalho de orientação sexual e sua relação com os interesses dos alunos adolescentes.

Inicialmente, meu contato com os professores integrantes do grupo foi tímido. As experiências anteriores me tinham ensinado que os momentos de uma pesquisa e o estabelecimento de relações com o campo de pesquisa são complexos. Esperava que aquele momento do meu estudo confirmasse esta "regra" e que teria novamente que "batalhar" para ser bem aceita por estes professores e pelas duas coordenadoras encarregadas de conduzir seu trabalho dentro do POSARME..

Fui apresentada a eles como enfermeira e pesquisadora e, à medida que o tempo passava sentia, aliviada, que o grupo não tinha restrições à minha presença e mais, que não pensava em mim apenas como observadora, mas sobretudo como sua integrante, como sua participante.

No meu Projeto de Pesquisa propunha-me a utilizar como instrumentos para coleta das informações, a consulta a documentos, questionários, entrevistas e observações. Não havia, portanto, previsão para uma participação mais ativa ou de uma intervenção da pesquisadora no campo da pesquisa.

No entanto, à medida que o tempo passava me dava conta de que seria muito difícil me posicionar dentro do grupo de professores apenas como observadora, assumindo uma atitude quase que passiva em um ambiente que se mostrava bastante dinâmico e descontraído.

Já neste primeiro encontro com o grupo de professores, cujo treinamento acompanharia, ficou claro que a simples observação e seu registro não só me distanciariam do grupo como também tornariam o ambiente menos íntimo e pouco espontâneo, dificultando o trabalho coletivo.

Desde este primeiro encontro fui chamada inúmeras vezes pelos professores a intervir em discussões cujo tema estivesse relacionado à minha formação em Enfermagem. Assim, assuntos relativos à fisiologia, biologia, patologia e outros desta ordem eram, na maioria, comentados por mim.

Ficava realmente impossível fugir a esta responsabilidade. O esclarecimento teórico-científico sobre determinados temas era imprescindível para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Além disto, estes temas faziam parte da minha experiência na prática da educação sexual de adolescentes.

A condição de pesquisadora não negava, em absoluto, minha história pessoal e todos os aprendizados que a experiência de vida, aí incluída a profissional, me tinha proporcionado. As convicções teóricas particulares resultantes destes aprendizados permaneceram presentes durante todo o processo da pesquisa e embasaram não só minha postura e as diversas abordagens que tive oportunidade de fazer enquanto participante deste grupo

de professores, mas também, minha própria prática de pesquisa.

As demandas dos professores em relação à minha participação nas atividades do grupo não ficavam, no entanto, somente na área do conhecimento científico. Continham também um desejo manifesto de contar com o meu envolvimento efetivo nas várias atividades grupais desenvolvidas durante cada encontro. Não foi possível assim, manter-me como passiva espectadora, conforme planejava.

Esta foi a primeira das substanciais modificações pelas quais passou minha Proposta de Pesquisa. O contato com o campo da pesquisa e o conhecimento de suas peculiaridades fez surgir novos elementos, novas faces do problema de pesquisa antes não consideradas, novos interesses de pesquisa.

A flexibilidade nos planejamentos elaborados inicialmente, colaborou, sobremaneira, para a riqueza das informações obtidas ao longo do processo de pesquisa e o tornou muito prazeroso.

Tomada a decisão de não só observar e registrar o encontro dos professores, mas também de participar dele, senti-me livre para mergulhar no universo desta experiência, plenamente identificada com os professores que dela faziam parte e com seus objetivos.

Outra decisão importante, tomada em função do conhecimento do campo da pesquisa e do conseqüente surgimento de novos interesses de pesquisa, foi a reformulação do meu problema de pesquisa. Antes motivada a estudar o trabalho de orientação sexual desenvolvido pelo Projeto junto aos adolescentes, meu interesse agora, estava voltado para o trabalho de preparação dos professores para atuarem como orientadores sexuais destes adolescentes.

Não foi fácil admitir a necessidade de redirecionar meu estudo. Idealizar uma nova trilha, antes impensada, me fez abrir mão de uma série de pressupostos e questionamentos que ficariam sem resposta. Foi preciso me deixar levar pelo que parecia ser, no momento, mais importante; pelo que me chamava mais atenção.

À medida que aumentava minha intimidade com o POSARME, minha atenção se voltava para a organização curricular do processo de capacitação docente por ele desenvolvido. Seus elementos teórico-metodológicos pareciam conferir ao Projeto um caráter inovador.

Ficou, assim, determinado em definitivo o problema de pesquisa: **analisar numa perspectiva crítica e no âmbito de um projeto educacional de vanguarda, como se**

dá a preparação de professores para atuarem na orientação sexual de adolescentes.

Face à definição do problema de pesquisa estabeleci como questões norteadoras do meu estudo as seguintes:

-que procedimentos teórico-metodológicos (conteúdo e forma) são utilizados na implementação da proposta de capacitação docente deste Projeto?

-qual o papel do professor-aluno na definição desta proposta de capacitação docente?

-que elementos, presentes neste processo de formação de orientadores sexuais, podem ser considerados inovadores?

A preparação de professores para a atuação na área da orientação sexual de adolescentes atende a demandas de ordem social e de saúde da população brasileira, na medida em que se tem mostrado premente a abordagem do "sexual" no contexto escolar. Como já comentei anteriormente, a crescente preocupação com a sexualidade adolescente gerada, principalmente, pelo número cada vez maior de adolescentes grávidas no país e pelo incremento dos casos de AIDS tem resultado numa série de demandas educacionais.

Uma parte da sociedade brasileira, preocupada com esta problemática que atinge, tão duramente, o futuro dos nossos jovens, tem reconhecido a

importância de uma abordagem honesta e clara do "sexual" com estes jovens.

Infelizmente, as famílias, a quem caberia o papel principal neste cenário, não têm conseguido cumprir sua função de forma adequada. Seja por falta de habilidade para tratar de "determinados" assuntos, compreendidos como verdadeiros "palavrões" e, por isto mesmo, de constrangedora abordagem, seja por se sentirem inaptos, do ponto de vista do conhecimento necessário à sua abordagem, o fato é que pais e mães se omitem e passam à escola a tarefa de abordar o tema.

A escola, por sua vez, reconhece a importância do tema para o contingente adolescente a ela vinculada, porém, justifica sua inoperância na área da "educação sexual" deste contingente com o fato de ser este um assunto "delicado" e de difícil abordagem. Ora, para que a escola possa trabalhar com mais desenvoltura as temáticas ligadas à sexualidade adolescente, é imprescindível preparar o professor para este trabalho, construindo com ele, um novo contexto pedagógico, aberto às questões do "sexual".

Inúmeros trabalhos publicados no exterior (é praticamente inexistente uma bibliografia nacional que discuta o assunto) demonstram que um dos entraves à implantação de programas de educação sexual na escola é a falta de preparo do professor para atuar nesta área

(FERRAROTTI, 1985; WENT, 1985; MEREDITH, 1989; SCOTT & THOMSOM, 1992).

Um estudo realizado por Isobel Allen em escolas britânicas (apud MEREDITH, 1989), por exemplo, concluiu que o tema sexualidade é considerado pela maioria dos educadores como o assunto mais difícil de ser abordado em sala de aula e uma das razões apontadas por eles, para esta dificuldade, é a falta de preparo e o reduzido ou nenhum treinamento que recebem para a abordagem do assunto.

Apesar de estar tratando da realidade brasileira, e de levar em conta as peculiaridades sócio-econômico-culturais que diferenciam o Brasil do resto do mundo, parece que em termos de educação sexual estamos vivendo, nós e os outros países, o mesmo momento da história: *"redescobrimo pela enésima vez a educação sexual"*. (SILVA, apud ROSEMBERG, 1985, p.12)

Estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos revelam que também nos países desenvolvidos a prevenção de problemas ligados à sexualidade adolescente tem sido considerada numa perspectiva educacional. As diversas abordagens encontradas nestes estudos têm sido unânimes em apontar a necessidade da implantação de programas de educação sexual nas escolas, e da revisão e reformulação dos

programas já existentes (WENT, 1985; MEREDITH, 1989; WHITE & DeBLASSIE, 1992).

A meu ver, a importância do investimento na capacitação do professor para o trabalho pedagógico na área da sexualidade não se limita apenas à necessidade de habilitá-lo para esta tarefa, mas antes disto, e de uma forma muito mais abrangente, à necessidade do preenchimento de uma lacuna importante na formação deste professor, como indivíduo. A construção deste espaço permite ao professor (ao indivíduo professor) pensar a sua sexualidade, condição indispensável para quem deseja trabalhar com a sexualidade do outro.

Como o Projeto executa esta dupla, complexa e ambiciosa tarefa de trabalhar com a sexualidade do professor e, ao mesmo tempo, prepará-lo para trabalhar com a sexualidade do seu aluno, e quais as estratégias de pesquisa que utilizei para me aproximar e compreender todo este processo, é o que me proponho a contar daqui em diante. O que trato, a seguir, é resultado da vivência pessoal e entrelaçada de dois papéis: o de pesquisadora e o de membro ativo do grupo de professores envolvidos neste Projeto.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS QUE COMPÕEM O PROBLEMA DE PESQUISA

"Porque prender a vida em conceitos e normas?
O Belo e o Feio... o Bom e o Mau...Dor e Prazer...
Tudo afinal são formas
E não degraus do ser!"

Mário Quintana

**Sexualidade e Educação Sexual no Brasil:
retrospectiva histórica e análise conceitual**

Procuro aqui delinear a trajetória histórica da educação sexual no Brasil, tentando, através de sua história, desvelar os vários caminhos por ela percorridos.

A importância de uma "passada de olhos" neste traçado tem relação com a necessária contextualização do fenômeno a ser estudado para a descoberta de suas raízes estruturais e a consequente compreensão da sua situação atual.

Além desta retrospectiva histórica pretendo incluir na presente abordagem a definição de alguns conceitos relacionados a esta área temática.

A questão da educação sexual tem sido sempre muito polêmica, provavelmente porque trata da sexualidade, que é uma dimensão da existência humana que "(...) se encontra envolta por um feixe de valores morais, determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa" e, por isso mesmo, apresenta um "(...) caráter social explosivo" (NUNES, 1987, p.13).

Na análise de NUNES (1987, p.17), a sexualidade é entendida como "(...) *qualidades, formas e significações da atividade sexual, é histórica, processual e mutável*", o que "(...) *significa que está sempre aberta a novas significações, novas experiências de sentido.*"

Assim, não parece ser possível reduzir a sexualidade à esfera do determinismo biológico e natural, posto que ela ultrapassa esta dimensão, assumindo sua face existencial, original e criativa na sua própria expressão e vivência.

Hoje em dia fala-se muito (bem e mal) desta questão da educação sexual e do tema sexualidade, modificando o "clima" social tradicionalmente proibitivo à sua abordagem. Muitos fatores têm contribuído para que este assunto esteja tão presente na ordem dos discursos.

Tratarei destes fatores mais adiante, mas quero ainda aqui, chamar a atenção para o fato que, apesar de estar estruturada como discurso há relativamente pouco tempo, a educação sexual não se revela como espaço para uma abordagem nova.

Considerada a sua inevitável participação no contexto sócio-histórico, a educação sexual não está afeta apenas a considerações pedagógicas e/ou técnicas. Ela faz parte, assim como a sexualidade, de um conjunto

de estruturas sociais que determinam todo um processo de enquadramento sexual a que todos nós, enquanto sujeitos sociais, estamos submetidos.

A afirmação do caráter sócio-histórico da sexualidade e, por via de consequência, da educação sexual, aparece em GOLDBERG (1984), para quem o comportamento sexual, forma de expressão da sexualidade, tem seu ponto de partida e seu ponto de chegada na sociedade, isto é, nela encontra suas raízes e sobre ela produz seus efeitos. Desta forma, a autora reconhece, assim como NUNES (1987), a existência de uma relação de causalidade e reciprocidade entre sexualidade e sociedade.

Para GOLDBERG (1984), "*sexo foi, é e será sempre uma Questão Social, sem deixar de ser também uma Questão Individual". (p.82, grifos da autora)*

No destaque dado por NUNES (1987) ao processo histórico como elemento de análise da relação "sexualidade-sociedade", aparece enfatizada a dependência do sexual e dos processos de mudança pelos quais tem passado, às conveniências sociais.

Neste sentido, afirma o autor:

"As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito à determinados interesses de épocas diferentes." (1987, p.14)

Contemporaneamente presente, a discussão sobre a educação sexual no Brasil, como já comentei, não põe em pauta um assunto novo. Ao longo dos tempos, discursos dos mais variados têm sido produzidos em torno deste tema. Via de regra, estes discursos têm representado diversas linhas de pensamento, desde as "conservadoras" até as mais "progressistas", utilizando argumentos que variam de acordo com o momento político e os interesses de determinados grupos.

Neste contexto, são escassos os estudos que tentam construir a história da educação sexual no Brasil, talvez pela dificuldade de se obter materiais bibliográficos que tenham conseguido registrar, em épocas de repressão, os vários momentos desta trajetória.

Dentre os estudos a que tive acesso, procurei apoiar-me, principalmente, nos de WEREBE (1978), BRUSCHINI (1981), BARROSO & BRUSCHINI (1982), ROSEMBERG (1985) e NUNES (1987), por analisarem esta trajetória histórica numa perspectiva crítica.

Quando tratar da situação atual da educação sexual no Brasil, utilizarei como referência outros trabalhos, entre eles os de MACHADO, (1986); SILVA (1986); VITTIELLO (1986); RIECHELMANN (1993) e SIMONETTI (1993).

BRUSCHINI (1981) afirma que, já em 1920, um grupo de feministas congregadas na Federação Brasileira para o Progresso Feminino e lideradas por Berta Lutz, reivindicou, sem sucesso, a implantação de programas de educação sexual no país.

Além da repressão à concretização de propostas na área da educação sexual, havia também uma forte repressão às idéias referentes ao tema e os "infratores" eram passíveis de penalidades. Exemplo disso é o fato de que, no ano de 1930, as tentativas de inclusão do ensino da evolução das espécies e da educação sexual no currículo de uma escola particular do Rio de Janeiro, experiência inovadora, acabou na conseqüente demissão do responsável, contra o qual foi movida uma ação.

Junto desta proibição social, muitas vezes anônima, as iniciativas para a implantação da educação sexual no sistema educacional brasileiro, receberam forte oposição da Igreja Católica. Esta situação limitou a presença de experiências com educação sexual na escola brasileira somente em escolas laicas ou protestantes, ao menos até a década de sessenta, época em que começou a se esboçar uma "nova moral sexual" enfraquecendo o discurso religioso (NUNES, 1987) .

Ao estudar a história da educação sexual no Brasil, ROSEMBERG (1985) aponta dois fatores

determinantes desta tradicional ingerência da Igreja nas questões educacionais, especialmente nas relacionadas à abordagem do "sexual": sua postura claramente repressiva em matéria de sexo e a posição de destaque que sempre ocupou na educação nacional, através da manutenção e da defesa de sua rede de ensino.

Quando se iniciaram as tentativas de abordagem do "sexual" no contexto escolar, a influência da Igreja no sistema educacional do país era tão grande que até no Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, primeira lei nacional sobre educação, havia uma nítida impregnação da doutrina educacional da Igreja Católica, baseada em várias encíclicas papais (ROMANELLI, apud ROSEMBERG, 1985, p.53).

Cabe lembrar que o caráter repressor da moral cristã, evidenciado na forma como tradicionalmente a Igreja Católica tem tratado o tema "sexualidade", tem origens históricas.

Ao discutir as maneiras pelas quais este tradicional discurso repressor da religião católica se consolidou, NUNES (1987) aponta a Bíblia como o documento mais importante das suas origens históricas. A divulgação do livro sagrado e a sua compilação a partir do ano 2000 a.C., conforme o autor, acabou difundindo posturas negativas relacionadas ao fenômeno da sexualidade a todos os povos cristãos do Ocidente.

Exemplos de conteúdos bíblicos impregnados de preconceitos e de uma postura negativa frente a sexualidade não faltam. NUNES (1987) enumera alguns deles: a existência de normas de repressão à homossexualidade e à prostituição, o reconhecimento da menstruação e do parto como "impureza da mulher", da poluição noturna e do ato conjugal como ato "impuro" e do incesto como situação "proibida".

A Idade Média conserva a visão negativa da moral cristã primitiva, reconhecida por NUNES na Bíblia e, embasada na obra de Santo Agostinho, vê consolidada toda uma estrutura e um modelo de moral sexual. O trabalho de Santo Agostinho servirá, daí em diante, de base doutrinária para a moral cristã.

Na visão de Santo Agostinho é condenável a anticoncepção com drogas ou com a interrupção do ato sexual, pois *"para ele o único meio de justificar a sexualidade é a procriação e estes gestos e atitudes vão contra esta natureza"*. (NUNES, 1987, p.60)

Parece incrível que esta postura de negação do prazer sexual e de supervalorização do caráter procriativo da sexualidade tenha origem em tão remotos tempos e ainda se mostre tão presente nos nossos dias.

Conhecidas algumas das raízes do caráter repressor da moral cristã, volto a falar da educação

sexual no Brasil no período anterior aos anos sessenta e da influência da Igreja Católica nas questões afetas à sexualidade.

Na época a rede de escolas católicas, difundidas por todo o país, disseminava regras de comportamento e criava um clima repressor no qual a opressão sexual, o pânico da masturbação, a ênfase no pudor e em outros elementos de repressão, presentes na moral sexual cristã, impregnavam a prática educacional.

ROSEMBERG (1985) chama atenção para o fato de que este estado de repressão sexual experimentado antes da década de 60, por um grande número de nossas escolas não deve ser considerado como um "*abstrato passado longínquo*" (p.53) pois que muitos de nós vivemos nossa infância ainda neste clima. Segundo a autora, neste ambiente escolar o discurso formal sobre sexualidade ou era negado ou era usado como punição.

Para mim, conforme já comentei, anteriormente, este estado de "repressão sexual" ainda perpassa o nosso sistema educacional, embora não com tanta intensidade. Por isto não o reconheço como passado, mesmo que próximo, como considera a autora, mas sim como presente.

Ainda segundo ROSEMBERG (1985), na década de sessenta, com o advento do Concílio Vaticano II,

certos setores da Igreja passam a atribuir um novo valor à sexualidade humana, antes considerada exclusivamente numa concepção reduzida e negativa (NUNES, 1993), o que resulta de uma espécie de renovação da doutrina católica. Decorrentes desta renovação surgem linhas conflitantes no pensamento católico brasileiro.

Dividido o discurso da Igreja Católica, abrem-se espaços para o estabelecimento de facções católicas distintas que assumem posições diversas acerca dos problemas nacionais, aí incluída a educação sexual.

Assim, a década de sessenta se revela aos olhos de, dentre outros estudiosos, WEREBE (1978), BRUSCHINI (1981) e ROSEMBERG (1985), como um período bastante profíquo na implantação de programas de educação sexual nas escolas brasileiras.

Segundo WEREBE (1978) as principais experiências aconteceram no eixo Rio-São Paulo acompanhando, em algumas escolas, iniciativas de renovação pedagógica cerceadas e reprimidas até sua interrupção. Esta nova prática educativa acabou por se estender, também às escolas da rede pública, seguindo um crescente interesse pela questão nos meios educacionais e nas camadas mais esclarecidas da população.

BRUSCHINI (1981, p. 101) enumera algumas destas experiências:

"No colégio carioca André Maurois, criou-se um clima de grande liberdade na escola, ao que se seguiu uma crise que acabou resultando na exoneração da diretoria, na suspensão de professores e na expulsão de alunos. Em São Paulo, houve várias iniciativas importantes, como a do Colégio Aplicação, dos Ginásios Vocacionais e dos Ginásios Pluricurriculares (...)."

A partir de 68 uma nova onda de repressão atingiu o país e, conforme BRUSCHINI (1981), todas essas experiências acabaram sendo interrompidas.

A partir de então, com o agravamento da situação política do país, intensificou-se o autoritarismo e o controle das liberdades democráticas. Segundo ROSEMBERG (1985), isto fez com que o Estado assumisse, mais claramente, uma postura nitidamente moralista. Neste contexto, reafirma-se o caráter "marginal" das experiências de educação sexual no âmbito escolar e sufocam-se as poucas iniciativas para a sua implantação.

Ainda segundo ROSEMBERG (1985), as experiências que tiveram lugar na rede pública de ensino deixaram de existir em 1970, após um parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, contrário a um projeto de lei de autoria da deputada Júlia Steimbruch o qual "(...) propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos

currículos de primeiro e segundo graus (então denominados de primário e secundário". (p. 13)

Conforme WEREBE (1978), as opiniões dos parlamentares acerca do referido projeto de lei foram divergentes. Alguns se juntaram a educadores e intelectuais para apoiar a idéia da implantação da educação sexual nas escolas, enquanto outros, conservadores, reagiram contra invocando razões de cunho essencialmente moral. Neste ambiente repressor e moralista não é de se estranhar que o projeto tenha sido rejeitado.

Reproduzo, abaixo, alguns trechos dos pareceres de três conselheiros da Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, criada pelo governo militar com a incumbência de analisar o referido projeto (WEREBE, 1978; ROSEMBERG, 1985).

Sua leitura revela o nível de impregnação do discurso oficial por uma ideologia profundamente repressora e preconceituosa que reconhece o "sexo" como pecado, discrimina homens e mulheres, adultos e crianças, considerando estas últimas como assexuadas, e prescreve à população determinadas regras de comportamento pré-estabelecidas como virtudes morais.

Os trechos abaixo transcritos foram citados no trabalho de WEREBE (1978, p.21-22):

"(...) a iniciação sexual, para ser verdadeiramente eficaz, no dizer unânime dos psicólogos e pedagogistas requer um complexo de qualidades - e entre elas um respeito e amor à pureza de cada aluno - que fora ingenuidade esperar se encontre em cada professor ou professora. Na maioria dos casos, o efeito seria desastroso, e os escândalos começariam bem cedo a contaminar as escolas, com incriveis prejuízos à saúde, higiene e moral das novas gerações." (Padre Francisco Leme Lopes, grifo meu)

"A expressão educação sexual deveria ser substituída por 'educação da pureza'... Não ensinar materialmente como a procriação se procede para o homem e para a mulher mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino: caráter, coragem, respeito e amor que, sem egoísmo dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança indo até a doação, ao casamento, à maternidade." (Almirante Benjamin Sodré, grifo meu)

"Não se abre à força um botão de rosa, e, sobretudo, com mãos sujas." (General Moacir Araújo Lopes, grifo meu)

A aprovação do parecer da Comissão, vetando o projeto da deputada Steinbruch, apesar de não representar uma proibição formal às propostas já implantadas, resultou em um retrocesso inequívoco de tudo o que já se tinha conquistado em relação à educação sexual nas escolas.

Este período coincidiu com a entrada em vigor do Ato Institucional no. 5, decretado a 13 de

dezembro de 1969, que instituía a censura prévia de livros e jornais, proibindo todo o texto contrário à moral e aos bons costumes e delegando aos poderes públicos a tarefa de proteger os valores éticos indispensáveis à boa formação moral da juventude brasileira (ROSEMBERG, 1985).

Para WEREBE (1978), toda esta conjuntura contribuiu para que uma onda de repressão sexual e puritanismo invadisse o país, situação que suscitou inúmeros protestos por parte de intelectuais.

Conforme ROSEMBERG (1985), apesar de não haver nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual, pairava no ar uma interdição subjetiva; uma ordem fortemente presente mas, ao mesmo tempo "invisível" e "anônima".

"A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava mais sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei, que, na verdade, nem mesmo existia." (BARROSO & BRUSCHINI, 1982, p.23)

A repressão continua ao longo da década de 70. Neste período seus maiores representantes, os militares e os religiosos, não estão sozinhos nesta cruzada contra a educação sexual. Aliados a eles se

encontram, também, determinados órgãos oficiais do sistema educacional brasileiro.

Assim é que em 6 de agosto de 1974 "(...)" o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer elaborado pela conselheira Edília Coelho Garcia, que fixou a doutrina, a filosofia, o conteúdo e a forma do programa de Educação e Saúde que previu, para os alunos de 2 grau, o desenvolvimento de conhecimentos referentes à evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental." (O Estado de São Paulo de 7/7/1974, apud ROSEMBERG, 1985, p.15)

ROSEMBERG (1985) procura demonstrar como o assunto da educação sexual era encarado oficialmente citando a comunicação feita por Edília Garcia no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual (OLES) realizado em 1976, no qual ela era representante oficial do Brasil.

"(...) o Conselho Federal de Educação (...) entendeu que a educação sexual merecia atenção como parte da educação geral nos programas de saúde (...) Entendemos no Brasil que primordialmente é à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual (...) Quando um caso apaixona a opinião pública é preciso abrir com os alunos um diálogo franco sobre o assunto, procurando orientá-los. O trabalho de grupo deve, então, ser feito sempre com muita cautela e com poucos alunos de cada vez, do mesmo sexo e com idades bem próximas." (OLES, apud ROSEMBERG, 1985, p.15)

A representante brasileira na OLES ainda enumera na sua comunicação os principais inconvenientes de uma educação sexual coletiva, afirmando: "*disparidade de desenvolvimento sexual, mesmo em alunos de mesma idade, distorção dos ensinamentos efetuados em classe nas conversas posteriores entre crianças com a corrupção consequente dos mais ingênuos por aqueles que possuem iniciação defeituosa, com tendência à obscenidade e heterogeneidade na formação moral dos professores impedindo-os de abordar o assunto com igual elevação e com o mesmo respeito à pureza de cada aluno.*" (OLES apud ROSEMBERG, 1985, p.15, grifos meus)

• Apesar do caráter moralista e negativo do discurso oficial, distinguindo enfaticamente dois tipos opostos de "sexo" e de "educação sexual", um dirigido para o "bem" e o outro ligado a fins maléficos e repudiáveis, é preciso reconhecer que ali, naquele momento, pela primeira vez aceita-se, publicamente, o aluno como sexuado, admitindo-se a escola como espaço para a prática da educação sexual.

Quem sabe esta abertura, ainda que parcial e vigiada, tenha sido resultado do reconhecimento do Estado de que, apesar da repressão, nunca foi possível acabar totalmente com a educação sexual no universo escolar?

Para WEREBE (1978), apesar das dificuldades, as experiências de educação sexual continuaram acontecendo nas escolas na década de setenta.

Prova disto é o resultado de uma pesquisa realizada pela autora entre os participantes do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional realizado em São Paulo no ano de 1976. Esta pesquisa revelou que, em que pese a repressão, naquele ano, quinze estados da federação estavam desenvolvendo, com a colaboração dos orientadores educacionais, algum tipo de atividade ligada à educação sexual (WEREBE, 1978).

Em 1978 o tema volta à tona com o destaque dado pela imprensa ao I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, "*organizado por iniciativa particular*" (ROSEMBERG, 1985, p. 16), que atraiu muitos participantes principalmente de São Paulo. Para ROSEMBERG (1985), este Congresso, realizado também em anos subsequentes, foi um dos grandes responsáveis pelo debate público sobre a inclusão ou não de educação sexual nos currículos escolares.

Em 1979 tomou posse o último presidente militar da história contemporânea do país, General João Batista de Figueiredo, em cuja gestão iniciou-se um processo de abertura política e abrandamento das censuras, proporcionando o ingresso dos meios de comunicação nos debates referentes à educação sexual.

Seria este o início de uma nova "era" no ideário social e sexual brasileiro?

Faço aqui um corte neste relato a fim de voltar minha atenção ao momento atual, ao "hoje" da educação sexual no Brasil. Penso que a história contada até aqui, mesmo que fragmentada, e provavelmente incompleta, fornece a este estudo subsídios importantes para o desvelamento das conjunturas sociais, culturais e políticas que determinaram o atual "estado de coisas" da educação sexual no contexto escolar.

Ciente deste passado histórico, tentarei me aproximar de uma história mais presente, de uma memória recente, vivida por mim e por todos nós, envolvidos e interessados neste "métier" da educação sexual.

A concepção de educação sexual de hoje parece não ter a mesma "cara" daquela de ontem. Estruturas sociais confluentes, determinadas historicamente, resultaram ao longo dos últimos vinte anos, em um novo modelo de sexualidade, e por via de consequência, em novas formas de educação sexual no âmbito da escola (NUNES, 1987).

Muitos são os fatores que contribuíram para o estabelecimento desta "nova visão" de sexualidade. A paulatina implementação da influência dos veículos de

comunicação, e dentre estes da televisão, contribuiu decisivamente para o estabelecimento de uma nova ordem social-sexual, onde, ao contrário de décadas atrás, proliferam discursos públicos sobre a "sexualidade" que, à medida que se difundem, pressupõem ou constroem uma nova forma de homem e de mulher, com ela coerente (ROSEMBERG, 1985; NUNES, 1987; SIMONETTI, 1993).

"Falar de sexo naturalmente, como de qualquer outro assunto, é uma mudança que muitos consideram positiva. Faz parte da 'modernização da vida sexual' que acompanha as mudanças de padrão da vida contemporânea, opondo-se à moralidade sexual tradicional. Sem dúvida, a TV contribui muito para esse processo."
(SIMONETTI, 1993, p.83)

Para NUNES (1987) esta mudança radical na compreensão e na vivência da sexualidade se reflete nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes e até nas formas de relacionamento vigentes na sociedade brasileira contemporânea.

Ao lado desta proliferação de "falas" sobre "sexo", incentivadas pelos meios de comunicação, um outro fenômeno, também da ordem do discurso, tem colaborado para que as questões sexuais estejam sendo, de muitas formas, colocadas em pauta. Refiro-me à ciência do sexo, à sexologia, iniciada no fim do século XVIII; desenvolvida no século XIX e consolidada e difundida no século XX.

Esta ciência "(...) é, na verdade, um conjunto de disciplinas científicas e de técnicas relativas ao comportamento sexual: pedagogia, medicina, direito, economia, demografia, psiquiatria e psicanálise seriam seus principais componentes. (...) Na qualidade de ciência, procura a verdade e a falsidade sobre o sexo." (CHAUÍ, 1984, p.183)

No primeiro volume da "História da Sexualidade", FOUCAULT (1988, p.67) reconhece a importância desta "*scientia sexualis*" no estabelecimento de uma "verdade" sobre o sexo, "verdade" esta que, segundo ele, nunca foi realmente escondida, mas ao contrário, intensamente buscada, difusamente divulgada.

"No ponto de intersecção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica, (...) a sexualidade foi definida como sendo, 'por natureza', um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar." (FOUCAULT, 1988, p.67)

Através destas idéias FOUCAULT (1988) revoluciona a crítica tradicional sobre a questão da repressão sexual. Para ele, ao contrário do que se pensa, esta repressão não é exercida pela censura, pela proibição e pelos interditos, mas sim, por um discurso regulador que se origina num regime ordenado de saber

sobre o "sexo". É uma outra maneira de compreender as restrições impostas à "sexualidade" e às suas manifestações pelo Poder do Estado, ao longo dos tempos.

Na verdade, a idéia de que FOUCAULT (1988) critica a "hipótese repressiva" na tentativa de negar a repressão do sexo nas sociedades capitalistas e burguesas não parece ser correta. Não se trata de evidenciar esta repressão como falsa, mas sim, de descrevê-la sob um outro prisma, de desvelá-la como forma de discurso. O que se deve levar em conta, nesta análise, não é o fato da interdição, da permissão, do policiamento das palavras que designam o sexo, mas sim, o que se fala dele, onde esta fala acontece, que instituições patrocinam esta fala, enfim a "colocação do sexo em discurso".

Ao analisar as raízes históricas da repressão sexual afirma CHAUI (1984, p. 183), à luz dos escritos de FOUCAULT:

"O sexo, em nossa sociedade, sempre foi aquilo de que se deve falar, falar muito e falar tudo. Até o mutismo não é censura, mas uma certa estratégia de silêncio para maior eficácia do discurso sobre o sexo."

O advento da tecnologia e o desenvolvimento de pesquisas e descobertas científicas incrementou os discursos desta ciência do "sexo", ampliando seus limites, não só no tocante à biologia da

reivindicavam a libertação sexual entre outras liberdades, a "sexualidade" acabou apreendida pelo capitalismo e imediatamente incorporada à sua máquina de consumo.

"(...) Toda a propaganda passa a falar de sexo, a estimular e referir-se aos anseios sexuais de nosso tempo. Até mesmo as coisas mais simples são vendidas com o distintivo do sexo. A luta da mulher é estigmatizada e a mulher é a 'garota-propaganda' do consumismo. Seu próprio corpo é consumido. (...) O sexo é o objeto de consumo por excelência. Consumimos pessoas e coisas. A pornografia, o sexo objetual, é produzida e encomendada (...), tudo isso criou uma quantificação da sexualidade, sem alterar qualitativamente sua significação."
(NUNES, 1987, p. 74)

Como pano de fundo de toda esta onda consumista, disseminadora do "sexo-coisa" e "liberalizadora" das práticas sexuais, está a conjuntura sócio-política brasileira, ineficiente e falida. A descrença em um futuro melhor para o país e o "afrouxamento" dos dogmas religiosos que vinculam a felicidade ao "post-mortem", têm contribuído para uma volta ao individualismo, levando o indivíduo à busca incessante do prazer imediato.

Para NUNES (1987), toda esta mudança no comportamento sexual, determinada pelas transformações sociais que redefiniram um novo corpo de valores, interesses e tradições, não aconteceu livre de conflitos e contradições.

O surgimento desta "nova moral sexual" não destrói a antiga, ao contrário, se utiliza de sua legitimidade para, junto com ela, se estabelecer. Esta dupla moral, ainda e sempre vigente, expõe todos, mas principalmente, os jovens a uma confusão de valores sobre sexualidade.

De um lado a família, tentando adaptar-se à rápida mudança dos padrões de comportamento sexual, com dificuldade para dosar a informação sobre "sexo" e acompanhar o nível de questionamento dos jovens, querendo participar desta dita "modernização", porém sem conseguir abandonar o esquema tradicional de considerações sobre a prática sexual dos filhos. De outro o jovem, pressionado entre o discurso familiar e os apelos da sociedade de consumo.

A todo este mapeamento das conjunturas sociais determinantes desta nova maneira de encarar o "sexo", que não pretendo esteja exaustivamente estudado; falta ainda juntar dois problemas sociais, surgidos na última década.

A epidemia da AIDS e a gravidez na adolescência também têm contribuído, decisivamente, para a definição de novas posturas frente à "sexualidade", não só em nosso país, mas também no resto do mundo (WENT, 1985; REIS & SEIDL, 1989; SANDERSON & WILSON, 1991;

HÄMÄLÄINEN & KEINÄNEN-KIUKAANNIEMI, 1992; VITIELLO, 1993).

Atualmente, "o interesse para que haja 'aulas de sexo' nas escolas é crescente". Esta afirmativa de VITIELLO (1986, p.98) em uma coletânea que reúne textos sobre "sexualidade humana" apresentados no II e no III Encontros Nacionais de Sexologia, acontecidos respectivamente, no Rio de Janeiro em 1984 e, em Belo Horizonte em 1985, resume o atual "estado de coisas" da educação sexual no ensino brasileiro.

Contraditoriamente este interesse, que é resultado das demandas sociais, não tem sido acompanhado de uma concretização, desejada e necessária, de espaços de educação sexual nas nossas escolas.

Em uma pesquisa realizada por MACHADO (1986) nos principais colégios da cidade de Belo Horizonte, com o objetivo de retratar a situação da educação sexual dos adolescentes nesta capital, revelou que, apesar de os colégios se preocuparem com o tema "sexualidade", a maioria deles não sabe como abordá-lo. O resultado da pesquisa mostrou que o assunto ainda é tabu; não só para os Diretores, como também para os Orientadores Educacionais e os Psicólogos da maioria dos colégios pesquisados.

A seguir destaco, resumidamente, alguns dos achados desta pesquisa que me parecem significativos e reveladores:

- em 96% das vinte e cinco escolas pesquisadas, sendo que destas apenas quatro instituições públicas, considera-se importante que a escola oportunize educação sexual para seus alunos;

- as Direções das escolas públicas estudadas se mostram dependentes das respectivas Secretarias de Educação, no sentido da liberação para a implantação da educação sexual nos seus currículos;

- em nenhuma escola, dentre as estudadas, a educação sexual aparece como matéria curricular normal e obrigatória para os alunos, apesar de em todas elas ter sido notada a necessidade e o desejo dos alunos em tratar de questões relativas a "sexo";

- de uma maneira geral, o assunto é tratado, ligeiramente (quando o é), nas 5as e 8as séries, em forma de palestras informativas sobre os órgãos sexuais e de respostas às perguntas sobre gravidez e parto, abordagem que geralmente se resume em uma orientação precária e impositiva sobre o comportamento sexual;

- a maioria das pessoas entrevistadas nas diversas escolas comentou o fato de os professores não estarem preparados para abordar o tema e que, quando este é tratado, é uma tarefa que quase sempre recai sobre os professores de Ciências ou Biologia.

Resolvi pormenorizar um pouco as informações captadas pela pesquisa realizada por MACHADO (1986) porque considero que, apesar de terem sido coletadas há alguns anos, ainda caracterizam, com

bastante objetividade e correção, o quadro da educação sexual nas escolas brasileiras que, de lá para cá, pouco evoluiu.

Para MACHADO (1986, p.104), a forma como o assunto tem sido atualmente tratado nas nossas escolas é a seguinte:

"O jovem só é atendido se tiver a coragem, isso mesmo, a coragem de ir perguntar ao psicólogo do colégio ou ao orientador educacional. O professor, de maneira geral, não dá ouvidos às perguntas sobre o assunto e, quando resolve respondê-las, nem sempre o faz com o respeito, a profundidade e a seriedade que o assunto merece. Além disto o mais comum é não se encontrar devidamente preparado para dar tais ensinamentos (...)."

Apesar das dificuldades, iniciativas isoladas tem conseguido concretizar algumas experiências no campo da educação sexual no âmbito escolar, seja no tocante ao preparo de professores para o trabalho nesta área, seja na ação educativa direta com o aluno.

Em Curitiba, por exemplo, numa iniciativa da Universidade Federal do Paraná juntamente com a Comissão Paranaense de Sexologia e o Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, foram realizados, a partir de 1984, dois cursos de Educação Sexual para professores primários (ANDRADE, 1986).

Outra experiência, também iniciada em 1984, teve lugar na cidade de Campinas, tendo se

difundido depois, a todas as escolas da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Nessa experiência tinha-se por objetivo formar professores multiplicadores para desenvolverem um trabalho de orientação sexual junto a alunos das 8as séries das escolas municipais das cidades de Campinas e São Paulo (SILVA, 1993).

Mostrando-se como um modelo mais abrangente de educação sexual, a experiência acima citada considera como sujeitos desta educação não só os alunos, como normalmente acontece mas, inclui neste rol também os professores e os pais.

Baseada no pressuposto que para efetivar-se um trabalho de qualidade nesta área é necessário "(...) *criar compromisso através do vínculo, que possibilita a confiança e a conseqüente participação de todos*" (SILVA, 1993, p.180), o projeto iniciado em Campinas privilegia a continuidade nas suas atividades. Essa continuidade é conseguida através de encontros semanais dos professores com os alunos e dos professores com a coordenação dos trabalhos.

Além da continuidade na realização das atividades, os planejamentos também eram contínuos e obedeciam aos interesses específicos dos participantes de cada grupo, fosse composto de pais, alunos ou professores.

SILVA (1993, p.180), um dos integrantes da equipe coordenadora dessa experiência destaca como principais os seguintes pontos da proposta: "*(1) formação permanente dos professores (...), (2) trabalho contínuo com alunos e pais (...), (3) informação e formação do professor e do aluno (...), (4) desenvolver pesquisas da metodologia (...), (5) envolvimento da família (...).*"

Esta proposta de abordagem do "sexual" no âmbito da escola parece abranger os segmentos necessariamente envolvidos com a problemática da educação sexual, o que revela que está embasada numa visão totalizadora da questão.

Nota-se, pois, que enquanto o contexto social exige uma participação efetiva da escola na problemática da educação sexual e, por pressão das demandas sociais, iniciativas isoladas acontecem no âmbito de algumas escolas, a maioria delas insiste em enfrentar as questões ligadas à carência de uma abordagem ampla e honesta do "sexual" apenas de uma maneira superficial e reduzida.

É de conhecimento e senso comum as escolas se dizerem portadoras de programas de educação sexual, somente por patrocinarem uma palestra proferida por um padre ou por um médico, uma vez por ano. Na maioria das vezes, porém, tais palestras não passam de abordagens superficiais, de cunho eminentemente

biologicista, informativo e, metodologicamente, diretivo (NUNES, 1987).

Na análise de RIECHELMANN (1993), a escola, tomada em um sentido genérico e ressaltando as exceções, "(...) tem assumido historicamente um papel dessexualizado e dessexualizante" (p.290), na medida em que tem tendido a "(...) suprimir todo gesto sexual que não se destine à formação da família, bem como remover impulsos e desejos que devem ao ato sexual cujo fim não é o matrimônio" (p.291).

Em relação aos espaços ditos de "educação sexual" no âmbito escolar, diz o mesmo autor (p.291):

"Nas instituições que assumem formalmente as ações de educação sexual, é comum que elas se limitem ao caráter informativo, biologizante, cientificista e esvaziado de afetividade."

Para RIECHELMANN (1993, p.287), tal modelo de educação sexual "(...) caracteriza-se pela tática de apresentar a sexualidade como algo limitado ao processo biológico de reprodução (...), uma sexualidade totalmente isenta de seu conteúdo mais humano: o amor-prazer."

O mesmo autor reflete, ainda, sobre os resultados de tal ação educativa:

"Nestas 'aulas de sexo', a educação não passa de mero instrumento de socialização de crianças e adolescentes, com o intuito de fabricar neles o padrão

chamado 'adulto' de comportamento sexual. A sexualidade oprimida, reprimida e desapaixonada do adulto é apresentada como correta." (p.287)

Quem estaria "à testa" deste modelo opressivo-repressivo de educação sexual em vigor? Para o autor acima referendado, os agentes educadores responsáveis por estas chamadas "aulas de sexo" constituem o "protótipo individual do educador dessexualizador". (RIECHELMANN, 1993, p.289)

Cabe mencionar aqui, algumas das qualidades de tal modelo de educador, citadas por RIECHELMANN (1993, p.289): "(...) quase sempre é do sexo masculino, não deve se envolver afetivamente com seu trabalho, deve aparentar integridade, ter princípios morais severos, deve estar acima de qualquer suspeita quanto ao seu comportamento sexual e deve ser casto. Em resumo, um indivíduo devidamente habilitado a preparar os outros para lidar com algo que nele próprio definitivamente não existe!"

As esporádicas ações educativas que têm sido chamadas de "educação sexual", conjugadas ao que, conforme o senso comum, faz parte da relação de conteúdos sugeridos para a disciplina de Ciências na 7ª série do 1º grau, parecem se constituir, durante os oito primeiros anos de escolaridade, nas duas únicas formas "oficiais" de inserção de temas ligados à sexualidade no contexto escolar. Na disciplina de Ciências, assim como nas

palestras proferidas para o alunado, a abordagem é, contudo, reduzida, de vez que enfoca apenas a dimensão biológica da sexualidade.

Ensinam-se neste contexto os aspectos biológico-reprodutivos do sexo destacando-se, entre outros, conteúdos como: aparelhos reprodutores (anatomia e fisiologia), ovulação, ciclo menstrual, reprodução humana e noções de genética.

Ao que tudo indica as finalidades desta abordagem parecem estar calcadas, principalmente, na importância destes conteúdos para a compreensão do funcionamento do corpo humano e parece não levarem em consideração os aspectos psicológicos e sociais profundamente interligados ao componente biológico da sexualidade.

A respeito do assunto, comenta MORAES (1993, p.252):

"Convivemos no plano curricular com um dado de realidade no mínimo perverso e imobilizador: até hoje este tema é um desafio que, quando enfrentado, tem ficado restrito quase que exclusivamente às disciplinas das ciências, desvinculado das outras disciplinas e atividades curriculares e pedagógicas."

Resultado disto é que, oficialmente, o sistema educacional brasileiro tem se negado a oferecer ao aluno qualquer nível de conhecimento acerca de questões referentes à sexualidade, mesmo aquelas mais

elementares, antes de ele ter completado doze anos. Negar espaço para a aquisição de conhecimento específico sobre sexualidade não significa, porém, impedir definitivamente a sua aprendizagem (MORAES, 1993; RIECHELMANN, 1993).

Ora, aos doze anos o aluno já está na adolescência e vive um mundo de conflitos gerados, muitas vezes, pelas intensas modificações biológicas, psicológicas e sociais que experimenta e pelas indagações que elas provocam. Muitas meninas até já menstruaram nesta época. Outras já namoram e outras até já engravidaram.

Com doze anos praticamente todos os alunos já tiveram dúvidas acerca das questões de "sexo", muitos conseguiram obter uma resposta adequada, outros tantos obtiveram (a maioria junto a amigos) respostas "*desencontradas e incompletas*" (SILVA, 1993, p.243) que, às vezes, reforçam mitos e preconceitos.

É, parece que, tradicionalmente, a escola não se tem preocupado nem em tratar o aluno como um ser humano integral, nem em conduzir a educação próxima da vida, e tem esquecido neste contexto, dimensões humanas das mais importantes para a existência.

A realidade educacional brasileira, no tocante a esta tendência em tratar o tema da educação sexual e o fenômeno da sexualidade de forma reduzida,

ênfatizando exclusivamente o seu caráter biológico, não difere muito da realidade de alguns países ditos "desenvolvidos". Na Inglaterra, por exemplo, em que pese o esforço de alguns segmentos da sociedade inglesa para modificar o atual "estado de coisas", em geral, a questão da "educação sexual" na escola ainda é tratada da mesma forma que no Brasil: numa perspectiva biológica e envolvendo, na maioria das vezes, somente os professores de Biologia (WENT, 1985).

RIECHELMANN (1993), assim como MORAES (1993) atribui esta postura repressora da sociedade e da escola brasileira no tocante à educação sexual, a interesses econômicos da sociedade, em função dos quais os sistemas educacionais se estruturam. Neste sentido, afirma RIECHELMANN (1993, p.287):

"(...) Todo o tipo de educação exerce influência no sentido de aproximar o indivíduo de um dado modelo ideal de ser humano. E qual seria o modelo ideal de pessoa embutido na estrutura educacional sexual em vigor? A nosso ver, é o de indivíduo socialmente oprimido e individualmente reprimido, de tal forma que sua energia disponível esteja voltada basicamente para a execução, manutenção e reprodução do sistema de produção de bens e serviços."

Como se pode ver, a análise da conjuntura da educação sexual na escola brasileira a revela como contraditória. De um lado, grupos sociais, reivindicando insistentemente, um espaço para o "sexual" na escola e, de outro, a omissão do sistema educacional brasileiro,

apesar de reconhecidas as necessidades; por um lado, esta omissão e uma recusa em assumir determinadas responsabilidades e, por outro, a presença de iniciativas de educação sexual na escola*.

Tentei, até aqui, delinear os principais caminhos percorridos pela sexualidade e pela educação sexual no Brasil. Esta história, claro, não foi contada por completo. Muitos dos seus aspectos e traçados não foram aqui abordados. O assunto é amplo e a bibliografia consultada aborda o tema sob uma gama bastante grande de ângulos. Optei, conscientemente, por fazer uma análise resumida da sua trajetória, em função dos limites e dos objetivos desta investigação.

Passo, agora, a definir alguns termos e conceitos inúmeras vezes citados até aqui. São conceitos-chave que utilizarei daqui em diante e que têm sido usados, cotidianamente, em diversas conotações. Começarei por indicar o que significa, no contexto deste estudo, o termo "sexualidade". Após procurarei definir o que entendo por "educação" e, mais adiante, o que entendo por "educação sexual" e "orientação sexual".

Baseada na Teoria Psicanalítica, reconheço como "**sexualidade**" não "(...) apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do

*É neste ambiente confuso e de poucas definições que atuamos. Utilizo a primeira pessoa do plural para comunicar que não estou sozinha nesta trajetória em busca de espaços para a educação sexual na escola.

aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância, que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc) e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual". (J.LAPLANCHE & J.B.PONTALIS, 1979, p.619)

Nesta concepção, "sexualidade" é entendida como um conjunto de ações que resultam em prazer, não necessariamente buscados no aparelho genital, como muitas vezes é considerado pelo senso comum. A negação da genitalidade como única expressão da "sexualidade" aparece, então, como forma de afirmação de uma "sexualidade" mais ampla, que tem na reprodução apenas uma de suas dimensões; ou ainda de uma "sexualidade" pluridimensional.

Ao revisar a bibliografia sobre o tema tenho encontrado, com muita frequência, a utilização dos termos "sexualidade", "sexo" e "sexual", praticamente como sinônimos. É o que fica evidenciado nas diversas citações que aparecem ao longo deste estudo. Na verdade, as diferenças parecem ser sutis, e muitas vezes não são levadas em conta nos textos e nas falas, em função de que estes termos já foram assumidos pela linguagem popular como equivalentes semânticos.

Tenho observado que, em muitas destas abordagens, a palavra "sexualidade" tem sido utilizada quando se quer tratar o fenômeno de forma ampla, e que "sexo" tem sido usado quando o autor objetiva tratar o tema numa perspectiva mais prática. Neste tipo de abordagem o termo "sexo" tem sido, em geral, considerado como parte daquele fenômeno mais amplo, isto é a ele circunscrito.

Já o termo "sexual" tem sido mais comumente usado para tratar, de maneira genérica, a tudo aquilo que está relacionado à "sexo" e "sexualidade".

Penso que uma discussão mais profunda em torno dos significados teóricos específicos de cada termo não se faz necessária no momento, posto que pretendo utilizar neste estudo as definições usadas pelo senso comum, por já terem sido consagradas e internalizadas, inclusive por mim. Apesar disto quero, em virtude do caráter científico deste estudo, analisar ainda um pouco mais estes termos.

"Etimologicamente o termo "sexualidade" designa a condição de ter sexo, de ser sexuado. Neste sentido, só existe ausência de sexualidade em espécies muito inferiores de animais e vegetais (...), onde os indivíduos são sexualmente neutros." (RIECHELMANN, 1993, p.283)

Com esta explicação RIECHELMANN (1993) inicia uma sintética análise do conceito de "sexualidade" reafirmando seu caráter pluridimensional, definido segundo sua ótica, em três dimensões sequenciais e cumulativas: "*sexo genético*", "*sexo de criação*" (p.283) e "*sexo psicossocial*" (p.284).

A primeira dimensão define se o indivíduo que está por nascer será do sexo feminino ou do sexo masculino, macho ou fêmea. Nela "(...) o conceito de *sexualidade é consequência de um determinismo puramente biológico*". (RIECHELMANN, 1993, p.283)

A segunda dimensão corresponde à fase em que o indivíduo, já fora do útero materno, passa a sofrer influências sócio-culturais através da família, transformando a "*criança-macho*" e a "*criança-fêmea*" em menino e menina. (RIECHELMANN, 1993, p.283)

Para o autor (p.284) "(...) o *sexo de criação é o primeiro conteúdo não-biológico que vai fazer parte da sexualidade na vida do indivíduo. É um conteúdo que não depende do próprio organismo, e será adquirido por assimilação do meio externo, através da influência de outra pessoa. Tal influência já faz parte do conceito de educação e, mais especificamente, de educação sexual.*"

A terceira e última dimensão da "*sexualidade*" é resultante de um conjunto de "*ações*

educativas sexuais" (RIECHELMANN, 1993, p.284) formais ou informais, intencionais ou não, conscientes ou inconscientes, que determinam a internalização de determinados comportamentos sociais "próprios" de um sexo (papel sexual), fazendo com que o indivíduo sinta pertencer a este ou àquele sexo (identidade sexual).

Sobre esta questão da determinação social de certos comportamentos que delimitam os "modelos de homem" e os "modelos de mulher", isto é dos papéis sexuais, tem havido muitos estudos atualmente, grande número deles enfocando a problemática na perspectiva de uma articulação entre educação escolar e relações de gênero (BELOTTI, 1987; LOURO, 1987; MORENO, 1986).

Neste sentido, a escola educaria o ser humano para "ser mulher" e para "ser homem", com todos os estereótipos que lhes são imputados pela sociedade, o que teria repercussões no próprio exercício das suas sexualidades, enquanto dimensão da vida.

Conforme destaca MORENO (1986), para viver em sociedade cada indivíduo precisa assumir a identidade sexual de homem ou a identidade sexual de mulher, as quais resultam em um papel a cumprir, que é imposto a este indivíduo pela sociedade. Sob este enfoque, a função da escola nesse processo seria a de reforçar e clarificar à criança este papel.

Internalizadas as mensagens e admitidas como as únicas verdadeiras, meninos e meninas, "protótipos" de adultos, estariam preparados para ocuparem os seus espaços no contexto social, plenamente identificados com os modelos de adulto estabelecidos de acordo com os interesses da sociedade, aí incluídos os de reprodução e manutenção do "status quo".

Ao admitir como corretas as concepções que definem "sexualidade" como um fenômeno pluridimensional, admito também, que existam várias dimensões de "educação sexual".

A vivência social e a convivência entre os homens é por si só uma situação educativa. *"A ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade."* (KRUPPA, 1993, p.21)

Nesta perspectiva concluo que a educação é um contínuo processo social ao qual, inevitavelmente, todos nós somos submetidos. Concluo, também, que "(...) toda educação é sempre educação de alguém por alguém (...)", o que supõe, "(...) necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação". (FORQUIN, 1993, p.10)

Esta inevitável articulação entre a vida humana e a educação aparece, também, nas idéias de GADOTTI (1987, p.29):

"Ao chegar no mundo não preparamos de antemão um lugar para depois nele fixar moradia. Nós já achamos um mundo que nos é dado, um mundo que já está em andamento. Como um passageiro, nós entramos no mundo como num trem que já está andando e que não podemos mais fazer parar. E mesmo que fosse possível fazer parar o trem para descer, para tomar outra direção, estaríamos, de qualquer maneira, mesmo parados, numa certa postura de quem está andando. O mundo está andando quando aí chegamos. Toda uma cultura, toda uma ciência, toda uma memória já está presente nele. Existe uma linguagem para aprender, gestos, expressões. Existe até um distanciamento do mundo a fazer e refazer. Desta forma, o homem pode, enquanto é conduzido pelo mundo, criar, ao redor dele, um outro mundo."

Ao tratar da questão da "educação sexual" e com a finalidade de defini-la, SUPLICY (1993, p.22) também se refere ao fato de que "(...) 'educação' é um processo ao qual todos somos submetidos, querendo ou não". Caracterizando melhor este processo a autora afirma que:

"A educação - contra a qual não temos defesa, a não ser a capacidade crítica de pensar a informação que recebemos - começa no útero da mãe e só termina com a morte. É um processo ininterrupto, e é através dela que vamos formando a nossa opinião, desfazendo-nos de coisas que ficaram superadas dentro de nós e, ao mesmo tempo, transformando nosso pensamento." (p.22-23)

FORQUIN (1993), baseado nas idéias de HANNAH ARRENDT, enfatiza que a educação, entendida como processo de preparação do indivíduo para a vida social, tem uma íntima e permanente relação com a cultura.

Neste sentido o empreendimento educativo como processo social que tem como conteúdo substancial a cultura, estaria plenamente justificado na medida em que, como diz FORQUIN (1993, p.14), seria dele "*(...) a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (...) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis (...).*"

"O processo educativo que procura tornar o indivíduo um membro da sociedade é chamado de '*socialização*'" (KRUPPA, 1993, p.23) e é nele que se revela, com clareza, a articulação entre educação e sociedade. "Socializar" uma criança significa ensinar-lhe determinados "saberes" que a sociedade considera necessários para a vivência e a convivência no seu contexto.

De tudo isto depreende-se que a todo empreendimento educativo corresponde um conjunto de

finalidades que o precedem, isto é que nele se encontra sempre embutida uma intencionalidade, explícita ou não (FREIRE & SHOR, 1990; RIECHELMANN, 1993).

A direção desta intencionalidade aparece expressa em RIECHELMANN (1993, p.287) na afirmativa de que "*(...) todo o tipo de educação exerce influência no sentido de aproximar o indivíduo de um dado modelo ideal de ser humano.*"

Considerando "educação" como um processo de preparação do indivíduo para a convivência social, que inevitavelmente acompanha toda a sua trajetória de vida e que nela exerce uma constante influência condicionada por determinados interesses; e considerando, ainda, que a "sexualidade" é um fenômeno pluridimensional, inerente à própria condição humana, que dela é indissociável e que conjuga ações que resultam em prazer, é possível deduzir que existem espaços sociais nos quais "educação" e "sexualidade" se tocam. E é neste "toque" que surge a "educação sexual".

Desde que o indivíduo nasce até morrer, constante e continuamente, sua sexualidade está sendo influenciada pelo meio externo, conforme comenta RIECHELMANN (1993). E isto é uma forma de "educação sexual".

"(...) O exercício de influências sobre o exercício da sexualidade não só se constitui a regra como também é inevitável." (RIECHELMANN, 1993, p.284)

Tendo por base as reflexões sobre a existência humana, o autor referido acima define "educação sexual", tomada no seu sentido mais amplo, como: "(...) o conjunto das influências sociais que o indivíduo recebe e com elas interage, ao longo de toda a sua vida (...)". (p.284)

LORNA & THOMSON (1992, p.134) apresentam uma definição de "educação sexual" que resumida e objetivamente demonstra a sua importância:

"(...) Educação sexual é preparar os jovens para viver em um mundo sexual (...)." ."

Inúmeros agentes contribuem para que esta educação sexual se concretize, entre eles: a família, os primeiros e principais educadores, a Igreja, a escola, os grupos sociais, e muitas outras instituições sociais que, deliberadamente ou não, se inserem neste processo educativo buscando "construir" um modelo de "homem" ou um "padrão" de adulto coerente com a sociedade da qual se originaram. Assim, não é possível viver em sociedade sem receber algum tipo de educação sexual, difusa e implicitamente presente nas relações sociais (NUNES, 1987; RIECHELMANN, 1993; SUPLICY, 1993).

A esta educação mais ampla, esta que se recebe desde o nascimento, cotidiana e assistemática, que se acha implícita nas falas e nas atitudes da família e nos discursos sociais e que se ramifica, atingindo inclusive (e principalmente) a "sexualidade", é que chamarei, no contexto deste estudo de "educação sexual".

Existem diferenças estruturais entre esta "educação sexual" assistemática e outras formas de "educação sexual", realizadas em contextos específicos e delimitadas temporalmente, que podem ser chamadas de atividades de "orientação sexual".

Para esclarecer esta diferenciação utilizarei a fala de SUPPLY (1993, p.22-23) que considera "educação sexual" e "orientação sexual" como duas faces da mesma moeda. A autora reconhece a existência de semelhanças e diferenças na ação educativa concretizada pela "educação sexual" e na que acontece no contexto da "orientação sexual".

"De certa forma, orientação também é uma forma de educação: influencia, forma opiniões, muda valores. Mas a orientação difere da outra em pontos fundamentais: a orientação é formal, sistematizada e temporária. É algo que tem horário específico na escola e um objetivo determinado. Quando é formalizada, deixa de ser aquele processo contínuo, não planejado, que chamamos de educação."

Deste modo, quando me referir à "educação sexual", estarei enfocando uma forma ampla, difusa, contínua e assistemática de educar o "sexual". Quando utilizar o termo "orientação sexual", estarei tratando de uma forma mais explícita e sistemática de "educação sexual", de um conjunto de ações educativas que acontecem dentro de um determinado limite espaço-temporal e em cuja prática se busca atingir objetivos específicos circunscritos à área da "sexualidade"*

Tendo delineado a trajetória histórica da educação sexual no Brasil e definido alguns conceitos ligados a esta área temática, relevantes ao presente estudo, passo, a seguir, a tratar da questão da educação de professores no Brasil, outro referencial importante desta investigação.

*Embora pretenda conduzir minhas falas segundo estas conotações, muitas vezes ao citar este ou aquele autor será necessário utilizar o termo genérico "educação sexual", onde seria mais propício usar "orientação sexual", a fim de respeitar o discurso compilado. Na verdade, não considero equivocado designar de "educação sexual" o que poderia ser chamado "orientação sexual", pois esta é, na realidade, parte daquela.

A Educação de Professores no Brasil Contemporâneo -Tendências do Pensamento e da Pesquisa-

Para estudar a problemática mais ampla da "educação sexual" de adolescentes, no presente estudo tratada em termos da formação de professores para conduzir o processo de "orientação sexual" na escola, há a necessidade de caracterizar o momento atual da formação de professores no Brasil, seus processos, suas dificuldades, seus equívocos, seus acertos, etc, para nele situar a questão específica do trabalho educativo relacionado à "orientação sexual".

Nesta caracterização do "hoje" não pode faltar, contudo, uma revisão do "ontem", pois é através da sua evolução e das transformações que nele se processaram ao longo dos tempos, que este "hoje" se construiu. Descobrir e compreender o "hoje" implica, antes de tudo, desvelar o caminho através do qual ele se definiu. Parto, então, para uma análise retrospectiva deste "caminhar".

No Brasil muito se tem falado sobre a importância da democratização do ensino como via de redução das desigualdades sociais. A população sofre um processo acelerado de empobrecimento e os problemas

sociais se avolumam em meio a um contexto de desesperança e sofrimento. Esta realidade favorece o discurso de uma relação de determinação entre a educação democratizada e melhores condições de vida das camadas populares.

Neste jogo aposta-se tudo no que se tem chamado de "democratização do ensino", concebida como um *"(...) aumento quantitativo do acesso à escola, (...) menores taxas de repetência e evasão e (...) aumento nos períodos de permanência das crianças e adolescentes no sistema escolar"*. (PUCCI & SGUISSARDI, 1989, p.9)

A falácia da "educação para todos" e do interesse dos governantes em implantá-la se revela no atual quadro da educação brasileira que é um retrato dos caos social em que vive o povo brasileiro e do "fosso" que existe entre as verdadeiras demandas sociais e as metas buscadas pela educação.

Elementos como a repetência, a evasão, a falta de motivação para aprender, o baixo desempenho de alunos e professores, o decadente status social e a indigna remuneração percebida pelo professorado, a estrutura organizacional ultrapassada e inadequada das escolas, a falta de recursos para o investimento na educação, tudo se conjuga numa articulação perversa que destrói o sonho de uma sociedade igualitária.

Como apropriadamente lembra GATTI (1989, p.5),

"Democratizar o ensino não é só abrir escolas e ampliar vagas, mas concomitantemente cuidar do dia-a-dia escolar- pelo menos em um mínimo de condições."

E é desta reflexão que surge uma questão da maior importância no tocante às reais possibilidades de se democratizar o ensino no Brasil: o investimento na melhoria das condições de formação do professor e do seu exercício profissional.

"De nada vale projetar-se escolas desta ou daquela modalidade, com estas ou aquelas condições, inventarem-se currículos maravilhosos e teorias de ensino sofisticadas se forem mantidas as atuais condições de formação do professorado e de aviltamento de suas condições de trabalho. Nada vai sair do papel porque a educação requer gente trabalhando com gente. Grande parte do que a escola pode fazer para socializar o saber acumulado e refeito de geração em geração depende de quem transmite esse saber." (GATTI, 1989, p.5)

Neste sentido a análise da profissão docente e especificamente do desempenho do professor ganha destaque como ponto de referência na discussão dos problemas educacionais. Na crítica ao trabalho do professor, tem-se questionado a sua competência, reivindicado a sua autonomia, lamentado o seu baixo status sócio-econômico e a sua falta de engajamento político.

A formação do educador aparece assim, como um dos pólos de maior implicação e relevância na busca de perspectivas para a recriação deste modelo de educação que aí está, embora seja importante ter em conta que ela não pode, por si só, transformar a globalidade da profissão docente, eliminando as dificuldades da sala de aula e das escolas, invertendo os mecanismos geradores de desigualdades sociais ou neutralizando as lógicas habituais do atual sistema de ensino.

Como diz o sociólogo francês PERRENOUD (1993, p.94), em um recente trabalho de análise das perspectivas sociológicas da prática pedagógica e da formação e profissão docente, "*(...) quase todas as críticas ao sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!*" (grifo do autor)

Na análise de FELDENS (1990), o debate contemporâneo da questão da educação e da educação de professores tem sido perpassado por duas considerações que se mostram intimamente inter-relacionadas.

A primeira ligada à percepção de que algumas das mais sérias dificuldades enfrentadas pela educação brasileira diz respeito ao despreparo dos professores para desenvolver seu trabalho em "culturas" e

"realidades" que não lhes foram desveladas ao longo de sua formação profissional. A segunda pressupõe que estes programas de educação de professores que não são informados por estas "culturas" e "realidades", nas quais os futuros professores deverão trabalhar, correm pelo menos dois sérios riscos: o de preparar profissionais cujas habilidades e compreensões são inadequadas ao seu "mundo do trabalho", em função das complexas e múltiplas tarefas nas quais deverão se engajar; e o de se ter como resultado desta (des)educação, professores que, apesar dos esforços, se vejam impedidos de bem desempenhar suas funções de ensino em diversas dimensões e competências técnico-pedagógicas, que também são políticas.

Para pormenorizar, um pouco mais, as principais críticas surgidas na análise contemporânea da problemática da educação de professores no Brasil, utilizarei como apoio bibliográfico, materiais publicados em forma de artigos de periódicos ou de livros, alguns elaborados para mostrar resultados de pesquisas na área da formação de professores.

O ponto de partida desta caracterização, em termos temporais, será a década de oitenta, período que, segundo FELDENS (1990), marca uma "travessia" transformadora no movimento docente, na literatura pedagógica e no contexto social mais amplo do país. Este limite de tempo não deverá ser estanque pois, em função

da dinamicidade dos fenômenos educacionais, em Educação, é muito difícil delimitar com certeza e clareza quando começa determinado período e quando termina.

Com o intuito de começar a delinear uma panorâmica das principais questões levantadas por todo este processo de avaliação crítica da situação da educação de professores no Brasil, intensificado desde a década de oitenta, utilizarei, como referência, o relatório da primeira etapa da pesquisa realizada por CANDAU (1987) intitulada **"Os Novos Rumos da Licenciatura"**.

Neste relatório é apresentada uma análise da trajetória histórica dos cursos superiores de formação de professores e um levantamento dos temas referentes à problemática das licenciaturas abordados em publicações especializadas durante o período de 1982 a 1985.

Farei referência, também, ao artigo de GATTI (1987) **"Sobre a Formação de Professores de 1º e 2º graus"**, no qual a autora realiza uma análise das principais questões que têm sido levantadas pelas pesquisas sobre formação de professores.

Além do estudo de CANDAU (1987) e do artigo de GATTI (1987), utilizarei ainda, nesta tentativa de mostrar o **que e como** tem sido abordada a problemática da educação de professores no Brasil, a pesquisa

realizada por FELDENS (1990) que analisa a produção científica em educação de professores no Brasil, no período de 1981 a 1987.

CANDAU (1987), GATTI (1987) e FELDENS (1990) serão, assim, os "fios condutores" desta abordagem. Apesar disto, quando for pertinente poderei, ainda, fazer referência a outras obras.

Para descrever a trajetória da problemática da formação de professores no Brasil, CANDAU (1987) inicia seu estudo analisando a evolução histórica dos cursos formadores. Desta análise, selecionei e apresento, a seguir, os pontos que considero mais relevantes para a compreensão da atual conjuntura da formação de professores no Brasil.

Ao focar a história da formação de professores no Brasil, CANDAU (1987) faz referência à I Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1980, na qual ao se discutir temáticas referentes à formação do educador, surgem manifestações de inconformidade à forma como estavam sendo tomadas as decisões sobre esta formação, em geral, sem a participação dos educadores.

Motivados por esta inconformidade, os participantes deste encontro articularam a formação de uma comissão cujo objetivo principal era o de organizar a

nível nacional um movimento de reformulação dos cursos de preparação de educadores, aí incluídos os cursos de pedagogia e as licenciaturas.

Segundo CANDAU (1987), vários outros encontros aconteceram, tanto a nível regional quanto a nível nacional, impulsionados pelos debates acontecidos nesta reunião nacional de educadores. Em todos os debates que ocorreram daí em diante a temática principal era a da reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.

Durante um encontro nacional de educadores que ocorreu em Belo Horizonte no ano de 1983; os participantes elaboraram um documento onde manifestaram suas posições em relação à questão da formação de professores, especificamente em licenciaturas. As principais considerações acerca das licenciaturas foram as seguintes:

- que todas deverão ter uma "base comum", não em termos de um currículo mínimo, mas como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental,

- que a formação do professor de áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e às disciplinas integradoras;

- que esta formação privilegie a integração entre a área específica e a pedagógica, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassse toda a formação

- que a formação pedagógica seja repensada no sentido de torná-la mais sólida e menos fragmentada,

- que a relação prática-teoria-prática seja trabalhada ao longo de todo o processo da formação, permeando todas as disciplinas;

- quanto aos estágios supervisionados, que seja garantida a participação dos alunos na elaboração do plano do estágio, a inclusão de sua carga horária na duração total do curso e o acompanhamento e supervisão permanente das Instituições de Ensino Superior onde eles se efetuem.

Ainda seguindo a análise de CANDAU (1987), a proposta de reformulação dos cursos de formadores de professores volta a ser discutida na III Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1984 e, nos debates que nela tiveram lugar, três questões emergiram com destaque: novamente a questão da "base comum nacional", ora entendida como "*um conjunto de disciplinas comuns às licenciaturas*", ora como "*linhas comuns de ação*" (p.30); a questão das características específicas dos cursos de licenciatura e a necessidade de articulação entre eles.

Dois anos depois, durante o II Encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Goiânia, a questão da "base comum nacional" voltou a ser discutida na tentativa de se definir, com maior clareza, em que ela deveria se constituir.

Estabeleceu-se, assim, que esta "base comum" deveria incluir "(...) *três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a profissional, a política e a epistemológica, caracterizando-se pela reapropriação, por parte dos profissionais de educação, de um conteúdo específico, articulado e, historicamente, referenciado pela compreensão e participação consciente, nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa, e pela efetiva articulação entre a teoria e a prática desde o começo de seu curso*". (CANDAU, 1987, p.31-32)

Embora CANDAU não chegue a analisar as questões discutidas nos encontros nacionais sobre a formação do educador acontecidos após o ano de 1985, a análise que realizei do documento final do V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador realizado em 1990, me permite concluir que em todos eles a questão da "base comum" voltou à discussão.

Ao fazer uma retrospectiva dos temas discutidos em debates anteriores, o referido documento faz referência à "base comum" proposta sob a forma de "eixos curriculares" (ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5, 1990, p.9) no III Encontro desta mesma Comissão, eixos estes que permitiriam a seleção de conteúdos essenciais mas que

não deveriam ser confundidos com o estabelecimento de um currículo mínimo.

O documento do V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador faz referência, também, ao estudo de uma *"concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental"* (p.7), discutida no IV Encontro. Além destas duas formas de discussão da questão da "base comum", o documento destaca ainda, a proposta de um amplo debate sobre esta "base comum" como *"luta contra a degradação da formação do profissional da educação"*. (p.11)

O V Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador ampliou a discussão sobre a questão, estabelecendo, ainda que com algumas divergências, determinados eixos curriculares: *"relação teoria-prática"*, *"fundamentação teórica"*, *"compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos"*, *"trabalho coletivo e interdisciplinar"* e *"escola/individualidade"*. (ENCONTRO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5, 1990, p.13-15)

Ainda em relação a esta questão da "base comum nacional", ALVES (1993) destaca que este tem sido o "conceito-chave" na organização de um "movimento de construção da teoria e da prática - da práxis - da

formação dos profissionais da educação", concretizado nos debates que têm acontecido nos encontros bianuais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Apesar de se mostrar constante nas discussões sobre a formação do educador, a discussão em torno da questão da "base comum" parece ainda inconclusivo e limitado pela sua complexidade, uma vez que, ao meu ver, é uma questão que encerra a discussão da própria identidade da profissão docente, ainda pouco definida.

Voltando à análise de CANDAU (1987), a autora, ao concluir uma parte de seu estudo, resume a situação atual da educação de professores comentando que grande parte dos problemas, com que os cursos de licenciatura têm se defrontado, remontam às suas origens e persistem não resolvidos.

Apesar deste imobilismo quase total, a autora (p.32-33) reconhece algumas tendências de evolução neste quadro, ao afirmar:

"Vive-se, atualmente, um momento de impasse, em que a sensação de insatisfação se agudiza entre alunos e professores e em que cresce a consciência da urgência de serem definidos "novos rumos" para os cursos de licenciatura, sem que se tenha ainda suficiente clareza sobre a direção a imprimir às mudanças. Existe, entretanto, alguns indicadores de uma possível evolução nessa situação, tais como o número de experiências

desenvolvidas, mesmo que ainda fragmentárias e desarticuladas, e o crescente envolvimento de professores, unidades de ensino e associações de fora da área específica da educação, na discussão da questão e mesmo na elaboração de propostas de reformulação."

Em relação ao "que dizem as revistas especializadas" no período de 1982 a 1985, CANDAU (1987) refere que encontra nas publicações uma tendência a superar o debate sobre as licenciaturas acontecido nas décadas de sessenta e setenta, à época discutidas *"fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais"*. (p.37)

Baseada nos trabalhos analisados a autora conclui que nos anos oitenta os interesses da literatura educacional se voltam para *"a afirmação da função mediadora da educação, no seio da prática social global"* (p.37), destacando uma certa preocupação com o papel da escola e com a produção do conhecimento.

Neste sentido reconhece a pesquisadora que a problemática das licenciaturas não mais é tratada de forma isolada e desarticulada, mas sim, integrada a outras importantes questões como a relação entre educação e sociedade, por exemplo.

A análise das temáticas de que tratavam as publicações que foram objeto do estudo de CANDAU permitiu à autora a sua classificação nos seguintes grupos de temas: *"a relação entre a educação escolar e a*

sociedade"; "o papel do professor hoje"; "a situação atual do magistério como profissão"; "a organização do trabalho na escola e exercício do magistério"; "as associações profissionais e os movimentos da categoria"; "a problemática vivida nos cursos de licenciatura; "as experiências desenvolvidas nestes cursos" e "as propostas relacionadas aos cursos de licenciatura". (p.37, 46, 48, 50, 52, 65)

Na discussão destes temas surgiram as mais diversas e importantes questões, entre elas: *"a função da escola"; "a produção do saber"; "as especificidades do trabalho docente"; "as relações entre a competência técnica e ao compromisso político do educador". (p.38, 39, 42)*

Além destas destacaram-se também as questões referentes ao inadequado uso das ciências aplicadas na formação de professores; à distância existente entre a formação e a realidade da prática da docência e à dicotomia teoria - prática, entre outras. Esta última questão é, na avaliação de CANDAU, a que aparece com maior ênfase nas publicações analisadas.

Na revisão que fiz da literatura mais recente sobre a formação de professores encontrei, assim como CANDAU (1987), indícios muitos fortes de que este é um problema crucial não só na análise crítica da problemática da educação de professores, mas também no

âmbito mais geral da educação (FELDENS, 1990; ELLIOT, 1991; MORAES, 1991; PERRENOUD, 1993).

Da análise das pesquisas na área da educação de professores, realizada por GATTI (1987), emergiu com ênfase a problemática da dicotomia teoria-prática. A autora considera esta questão, juntamente com a questão da necessidade de definição de uma proposta clara de profissional a formar, como os "*dois eixos importantes*" (p.13) que deverão ser considerados para ações que visem alguma mudança na atual situação dos cursos de formação docente.

Ao enfatizar a necessidade de superação da dicotomia teoria x prática nos cursos de formação docente, GATTI (1987, p.13) descreve assim a situação da teoria e da prática no contexto da educação de professores:

"A forma como são tratadas as questões de ensino nos cursos de formação de professores implica uma perspectiva segundo a qual se dá precedência à teoria sobre a prática. São tratadas questões de psicologia, de sociologia, de filosofia, de métodos, de um lado, e a instrumentalização de outro, como se esta fosse derivação necessária daquelas. Mas esta subordinação assume um caráter abstrato que se traduz pela concepção de que a prática está orientada por aquela teoria que definiu 'a priori' o como fazer."

Como já ficou evidenciado anteriormente, algumas das questões que são discutidas nos trabalhos

analisados por CANDAU (1987) também aparecem em GATTI (1987) e FELDENS (1990). Na análise das questões referentes à formação de professores que tem sido trazidas ao debate pela pesquisa educacional, por exemplo, GATTI (1987) conclui, assim como CANDAU (1987), que dois dos principais problemas apontados nos cursos de formação de professores são o uso inadequado das ciências aplicadas e a desarticulação entre a formação e a prática da docência.

Neste sentido afirma GATTI (1987, p.13) que nestes cursos tem sido comum "*(...) o uso disseminado de bibliografia (...) psicologizante de referência mais estrangeira do que nacional, dando cobertura mais a tipos-médios, ideais, do que à descontinuidade do real.*" E enfatiza: "*A tônica destes cursos é o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face a ação e a ação propriamente dita.*"

As semelhanças entre os achados do estudo de CANDAU, que trata especificamente da problemática das licenciaturas, e dos estudos de GATTI e de FELDENS que analisam a problemática da formação de professores, vista de uma forma mais ampla nas suas diversas modalidades de ensino, permite algumas reflexões sobre a temática do magistério como profissão.

Neste sentido, reclama CANDAU (1987) uma abordagem mais expressiva sobre a questão da profissão

magistério na literatura especializada, que apesar de ter sido reconhecida nas publicações analisadas como "portadora de graves problemas" (p.46), ainda carece de uma maior atenção por parte dos estudiosos do tema da formação de professores.

Para reforçar a necessidade de abordagens críticas que tratem da questão do magistério como profissão diz CANDAU (1987, p.49-50):

"Articular a problemática da formação do profissional de educação com a análise das condições concretas em que se dá o exercício da sua função, bem como as transformações ocorridas na organização do seu processo de trabalho, é uma exigência imprescindível para uma abordagem crítica e contextualizada do tema. Importa considerar que são várias as instâncias em que se dá o processo de formação/deformação do educador e que, portanto, mudanças ocorridas ao nível dos cursos de formação terão sempre um alcance limitado, se não forem modificadas as condições em que se dá o exercício do trabalho desse profissional. Coloca-se aí também a questão do seu compromisso com a profissão que terá, de alguma maneira, que ser trabalhada a nível das várias instâncias de formação, especificamente, nos cursos de licenciatura."

Ao analisar a produção científica em educação no período compreendido entre o ano de 1981 e 1987, FELDENS (1990) conclue, assim como CANDAU (1987), que as questões ligadas à profissão magistério e mais especificamente à profissionalização do docente, que ela considera configuradas nas dimensões de "seleção,

formação e aperfeiçoamento" (p.106), infelizmente ainda estão ausentes do contexto da pesquisa educacional.

Para GATTI (1987) as pesquisas em educação de professores permitem concluir que há uma certa concomitância de dados para as diversas modalidades de formação de professores. Mais recentemente, ao analisar a questão específica da formação do educador na atualidade, a mesma autora chama atenção para o fato de que existem questões que têm implicações na formação de qualquer professor, questões essas que devem ser levadas em conta na análise desta ou daquela esfera de formação em particular (GATTI, 1987, 1992).

Para GATTI (1987, p.13) a existência destas questões comuns leva à conclusão de que o estudo da problemática da formação de professores "*(...) aponta para uma questão social mais abrangente, ligada a esta carreira profissional*". Neste sentido, afirma GATTI (1987) que dada a articulação entre a formação de professores e as condições do exercício profissional ao se falar sobre a formação faz-se necessário situar as condições de trabalho do professor.

A ausência de uma valorização social da carreira, a precária estruturação em termos de categoria profissional, os baixos salários, em geral abaixo do salário-mínimo e o alto grau de rotatividade na função, que reflete o "*não-profissionalismo*" com que o professor

é tratado e que cria o "buraco sem fundo" para o impacto de qualquer iniciativa de formação em serviço, são alguns dos elementos citados por GATTI (1987, p.11) para caracterizar a atual situação da profissão de professor à qual ela dá o qualificativo de "pouco atraente".

GATTI (1987) reconhece, ainda, que as questões ligadas à formação de professores não tem sido enfrentadas nas suas bases, sendo necessário retomá-las e discutí-las. Não num "sentido demolidor" mas sim, num "sentido reorientador" que permita o compromisso concreto "(...) com a qualidade do ensino numa perspectiva de um ensino público (...)". (p.14)

A bibliografia consultada, tanto a relativa às pesquisas quanto à literatura especializada, mostra que, infelizmente, as tentativas de intervenção nesta problemática, dirigidas que são, na maioria das vezes, para a mudança de normas e de estruturas curriculares, não têm sido eficazes.

O que se enfatiza na literatura é o urgente enfrentamento da realidade da formação docente e da educação, buscando vias de intervenção consciente e concreta no contexto real onde esta formação se dá (CANDAU, 1987; GATTI, 1987, 1992; CARR & KEMMIS, 1988; ARROYO, 1989; BUSSMANN, 1989; GIMENO SACRISTÁN, 1989; FELDENS, 1990; ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1993).

Toda esta discussão em torno da questão específica da formação de professores, inserida no contexto mais amplo das relações de influência e reciprocidade entre sociedade x educação e educação x trabalho, remete o debate para a reflexão sobre a "profissionalização do professorado".

A necessária emergência de uma "nova *profissionalidade docente*" proposta por NÓVOA (1991, p.69), que segundo ele deverá surgir para adequar o professor à complexidade atual do ensino e aos novos interesses da coletividade surge, neste contexto, como evidente.

Neste sentido, a literatura especializada parece apontar a "profissionalização do docente" como um dos pontos-chave na desejada superação dos problemas ligados à formação docente e na conseqüente transformação da escola que aí está (GATTI, 1987, 1992; BUSSMANN, 1989; FELDENS, 1990; ELLIOTT, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1993).

O debate em torno da questão da "profissionalização do professorado" pode até ser considerado relativamente novo. Contudo a questão não é, em absoluto, contemporânea.

Tanto que ao estudar a gênese sócio-histórica do desenvolvimento da profissão docente, NÓVOA

(1991) afirma que sua origem data do século XVI e é anterior à estatização da escola, embora sua difusão tenha acompanhado a emergência dos sistemas de ensino estatais. Segundo o autor (p.118), desde então, os processos de "profissionalização" quase podem ser entendidos como processos de "funcionarização", pois "(...) tornar-se docente profissional significa, em geral, chegar a um posto de funcionário da administração pública".

Para FELDENS (1990, p.106) a questão da "profissionalização", entendida como "uma atividade humana com características específicas e que se concretiza num processo progressivo e historicamente situado", deveria receber uma maior atenção por parte dos estudiosos da educação. Neste sentido, a autora enumera como preocupações os seguintes tópicos:

-a definição de um corpo de conhecimento profissionalmente peculiar ao docente;

-a determinação de um conjunto de habilidades, valores e atitudes e da base teórica que as sustenta;

-a definição de processos de seleção, acesso e progressão na profissão;

-a constituição e o papel de associações profissionais, de organização da categoria e as condições de trabalho do profissional do ensino;

-o gênero (feminino) e a profissionalização do ensino: suas razões e consequências;

-o próprio processo da "socialização para a profissão", de como se tornar professor - a transição, a passagem das "culturas" de 'ser estudante' para as de 'ser professor': os estágios." (FELDENS, 1990, p.107)

Ainda ao reafirmar a importância da construção de uma "nova profissionalidade docente", NÓVOA (1991) põe em pauta a necessidade de superação da Pedagogia compreendida como "ciência da certeza", herdada dos anos setenta. Segundo o autor, a "racionalização do ensino" que embasa esta "ciência da certeza" embora tenha resultado em alguns ganhos positivos, acabou por reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional.

"Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os fatores aleatórios do cotidiano escolar." (NÓVOA, 1991, p.64, grifo do autor)

Muitos dos debates contemporâneos contém a idéia de que o profissional da educação não é um mero consumidor de materiais de ensino, elaborados por outrem, e mais, de que não é apenas executor, mas, também, criador e inventor de instrumentos pedagógicos, de que não é apenas um profissional técnico, mas, também, crítico e reflexivo. E isto traz à tona a necessidade de se construir uma nova visão de professor (FELDENS, 1990; ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1992).

Seguindo esta tendência NÓVOA (1991) e ELLIOTT (1991) propõem um novo modelo de profissionalismo baseado num perfil de professor como profissional reflexivo.

Na visão de ELLIOTT (1991) é preciso re-dimensionar o que se tem considerado como "competências" e "habilidades" necessárias à prática profissional docente, valorizando entre outros elementos, o conhecimento experienciado, a habilidade de agir inteligentemente e a competência para refletir holisticamente sobre situações humanas complexas.

Esta talvez possa ser a resposta à pergunta que GATTI (1987, p.13) faz - "*que professor se precisa e se quer formar?*" - pergunta que, penso, baseada na literatura que consultei, resume o atual "estado de coisas" do ideário educacional em relação à educação de professores no Brasil: a consciência da necessidade de mudar, a afirmação de uma vontade de mudar e a proposição de alternativas para o re-dimensionamento dos programas de formação, as quais, quase sempre, esbarram na complexidade e na diversidade dos problemas do cotidiano.

Penso que é oportuno lembrar aqui o que diz GATTI (1987) com relação à necessidade de articulação entre a formação e realidade da sala de aula: "*é no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação.*" (p.14)

É neste sentido que ARROYO (1989, p.48) recomenda "*(...) uma política de formação de recursos humanos da Educação que não seja paralela ao cotidiano, mas que, enquanto possível, seja feita no cotidiano, na realidade concreta (...).*"

Para ele o que é importante "*(...) não é colocar a formação dos profissionais em ações especiais, mas em ações localizadas no próprio processo cotidiano.*" E afirma: "*ou transformamos as estruturas educativas que aí estão, ou estaremos brincando de Educação e gastando dinheiro à toa*". (ARROYO, 1989, p.48)

As falas de GATTI (1987) e de ARROYO (1989) referidas acima, retomam e reforçam as afirmativas de FELDENS (1990) no que diz respeito às principais considerações que têm perpassado o debate contemporâneo a torno da questão da educação e da educação de professores: a percepção de que os problemas da educação brasileira estão afetos, em grande parte, ao despreparo do professor para enfrentar a realidade do cotidiano escolar e o pressuposto que este tipo de formação pode correr o risco de preparar profissionais incompetentes para o trabalho docente.

Do que foi tratado nesta revisão seletiva que fiz das atuais tendências do pensamento e da pesquisa em educação de professores, o que ficou, além da certeza de que é preciso mudar, foi uma longa lista de

alternativas e recomendações para a superação do modelo atual de formação do profissional da educação, resumida nos seguintes itens:

-considerar a questão da formação de professores em relação aos seus determinantes e condicionantes históricos

-na necessidade de superação do atual modelo de formação, investir em novas perspectivas de educação de professores, perspectivas estas que façam parte de um processo constante de reformulação, de acordo com as mudanças e as demandas sociais.

-enfrentar de forma realista a problemática da educação de professores, articulando-a às condições do exercício profissional;

-definir, com clareza e objetividade, a dimensão e a direção das modificações que se deseja implantar nos cursos de licenciatura;

-na proposição de um modelo de formação, considerar as especificidades do trabalho docente e as relações entre a competência técnica e o compromisso político do educador;

-prever nos currículos dos cursos de formação de professores um conteúdo específico, uma "base comum" que seja informada pelo contexto histórico em sua evolução e pela articulação teoria-prática;

-aproximar, o mais possível, os conteúdos da formação à realidade da prática pedagógica, oportunizando experiências de formação que sejam desenvolvidas não de forma paralela ao cotidiano, mas sim na sua realidade concreta;

-oportunizar uma educação que articule a formação pedagógica com a formação específica, criando condições para a integração entre "o que" e "o como" ensinar;

-redimensionar o uso das ciências aplicadas nos currículos de formação de professores;

-privilegiar nos programas de educação de professores a reflexão sobre a ação e a ação propriamente dita;

-superar a dicotomia teoria-prática realizando uma formação que privilegie a sua unidade;

-buscar caminhos que permitam a valorização e a caracterização do magistério como profissão;

-considerar a problemática da formação de professores como uma das dimensões da profissão docente;

-ter em conta que a "profissionalização docente", vista de uma forma global, é o "pano de fundo" da questão da formação do educador e que, por isto, se consitui num privilegiado campo de análise, ação e intervenção para a transformação da realidade da educação e da educação de professores.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL DE ADOLESCENTES

"Se te contradisseste e acusam-te... sorri
Pois nada houve, em realidade.
Teu pensamento é que chegou, por si,
Ao outro pólo da Verdade..."

Mário Quintana

Neste capítulo apresentarei a "história social da pesquisa" revelando o processo de busca-análise-interpretação das informações que geraram este estudo. O corpo deste segmento do trabalho estará constituído de três grandes partes que são: "A BUSCA E A ORGANIZAÇÃO INICIAL DAS INFORMAÇÕES", "DA ORGANIZAÇÃO AO PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES" e "COMEÇANDO A DELINEAR OS RESULTADOS".

A Busca e a Organização Inicial das Informações

Tendo em vista a natureza do problema e as questões norteadoras da pesquisa, estabeleci como "unidade de estudo" o "Curso de Formação de Orientadores Sexuais" parte do trabalho desenvolvido pelo "PROJETO: ORIENTAÇÃO SEXUAL A ALUNOS ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, neste estudo referido como POSARME.

O grupo de professores envolvidos no curso de capacitação que representou minha "unidade de estudo" era constituído de quinze pessoas, todas elas selecionadas pela coordenação do POSARME através de um processo seletivo para o qual se inscreveram voluntariamente. A seleção pela qual passaram os professores interessados em participar do "Curso de Formação de Orientadores Sexuais" incluía o preenchimento de um questionário e a realização de uma entrevista grupal.

Para que o ingresso do professor no Projeto fosse homologado, a coordenação levava em conta critérios gerais, relacionados, basicamente, ao interesse da escola e do professor em participar da experiência e sua disponibilidade de carga horária. Estas cláusulas

eram importantes, na medida em que as atividades de orientador sexual seriam desempenhadas pelo professor na sua escola de origem, durante sua carga horária de trabalho.

Eram considerados, ainda nesta seleção, critérios relativos à postura do professor, entre os quais: se o professor era aberto à escuta, se valorizava o aprofundamento teórico, se realizava a autocrítica, se aceitava a crítica, e mais, se reconhecia estas últimas como fundamentais para a reflexão e a mudança (PORTO ALEGRE, 1991).

Os professores desempenhavam suas funções nas escolas da RME dentro das seguintes áreas: orientação educacional (sete professoras), matemática (uma professora), ciências (uma professora), artes (um professor), educação especial (uma professora e um professor), geografia (uma professora), português (uma professora) e educação física (uma professora). O grupo era, portanto, heterogêneo, em termos das várias áreas do conhecimento nele representadas.

Diversos são os argumentos, expressos pelos professores-alunos que participaram do presente estudo, que motivaram o seu engajamento no POSARME. Entre eles há afirmativas como:

"para aprender a trabalhar com a sexualidade dos meus alunos..."

"por preocupação com os adolescentes da minha escola..."

"afim de obter subsídios teóricos que embasem o meu trabalho com os alunos adolescentes..."

"porque me interessa muito pelo assunto..."

"para aprender a lidar com os adolescentes, inclusive meus filhos"...

Coordenavam este grupo uma enfermeira e uma professora, membros da coordenação central do Projeto. Além dos professores-alunos e das coordenadoras, os futuros orientadores sexuais foram acompanhados, também, por mim que, engajada no grupo, participei das atividades do POSARME.

Concomitante ao trabalho de preparação destes professores-alunos, futuros orientadores sexuais, o POSARME capacitava outro grupo de professores; igualmente iniciado em março de 1992, e que era conduzido por dois outros elementos da coordenação do Projeto.

Durante o desenvolvimento do curso de capacitação, a equipe coordenadora mantinha reuniões semanais, com o intuito não só de trocar experiências vivenciadas na condução dos diferentes grupos de professores, mas também de analisar, questionar e avaliar "os momentos" do Projeto na implementação de suas propostas.

Dada a natureza do estudo pretendido, escolhi a abordagem qualitativa de pesquisa, elegendo a observação como principal método de busca das informações pertinentes a este estudo. Através dela pretendi apreender do contexto onde se deu a ação pedagógica desenvolvida junto aos professores, elementos que me permitissem a compreensão do processo de capacitação docente desenvolvido pelo POSARME. Acrescentei à observação entrevistas e análise documental, sempre que a conjugação articulada destes meios atendia às funções de pesquisa necessárias ao presente estudo.

Minha opção pela "observação participante", decidida e assumida em função do modelo pedagógico proposto pelo POSARME, fato já comentado na introdução deste estudo, acabou por conferir determinadas características ao trabalho da observação.

Uma vez decidido que participaria integralmente das atividades desenvolvidas pelo grupo de professores durante os encontros semanais que mantinham com a coordenação do Projeto, foi necessário revelar minha identidade de pesquisadora e os objetivos do meu estudo.

Para LUDKE e ANDRÉ (1986), a posição de "observador participante" permite ao pesquisador o acesso a uma quantidade variada de informações, inclusive as confidenciais, uma vez que há possibilidade de ser

solicitada a cooperação dos sujeitos da investigação. A colaboração do grupo de professores e da dupla de coordenadoras foi, em todos os momentos, integral e as informações colhidas através da observação bem como as obtidas por outros meios não receberam qualquer tipo de restrição a que fossem tornadas públicas.

Como já comentei, anteriormente, ingressei no grupo de professores com o intuito inicial de me inteirar do todo do POSARME, para mim até então um desconhecido, a fim de melhor compreender uma de suas partes: a orientação sexual dos adolescentes por ele realizada. Enquanto esperava o início deste trabalho e, à medida que o processo de capacitação se desenvolvia, alguns elementos da sua estrutura teórico-metodológica chamaram a minha atenção, pois me pareceram bastante peculiares. Entre esses, posso citar: a descentralização e o compartilhamento do poder decisório na definição da organização curricular; a flexibilidade dos planejamentos; a condução do ensino na direção dos interesses específicos dos professores-alunos, a valorização da sua "bagagem de vida"; o reconhecimento do sujeito da formação como um ser humano integral; a proximidade entre teoria e prática na condução do ensino e a opção principalmente por "modos de ensino" experienciais.

Passava-se o tempo e, ainda que mantendo a determinação inicial, anotava em um livro de registros tudo o que se relacionava a "conteúdos do ensino" e "modos de ensinar" utilizados no contexto pedagógico do curso de formação de orientadores sexuais do POSARME. Independente de estabelecer, inicialmente, como relevantes estas anotações para a compreensão do trabalho do Projeto, reconhecia nelas um valor intrínseco. Elas me convidavam, insistentemente, a romper com os meus planejamentos iniciais e a partir para uma análise mais específica das informações por elas trazidas. Inquietava-me a possibilidade de ser este um caminho que poderia me levar à descoberta de um Projeto de vanguarda na área educacional.

O reconhecimento de que as expressões "conteúdo do ensino" e "modos de ensinar" não se relacionam somente ao que explicitamente é tratado como tal em uma ação pedagógica, mas também ao que nela é trabalhado de forma implícita, me fez tentar registrar tudo o que me parecia relevante para a caracterização e compreensão daquele contexto educativo.

Procurei, então, anotar em meu livro de registros o maior número possível de informações, desde as várias etapas pelas quais passou o trabalho dos professores em cada encontro, a descrição das atividades desenvolvidas em cada uma delas, a situação ambiental na

qual se desenrolaram, as falas dos professores e da coordenação, os principais questionamentos surgidos nas discussões e os encaminhamentos dados pelo grupo e pela coordenação a estas discussões. Procurei registrar também minhas impressões, interpretações e análises subjetivas surgidas durante e/ou após o trabalho desenvolvido em cada encontro de capacitação.

Quando o tipo de atividade permitiu, anotei as informações e/ou minhas impressões pessoais imediatamente ao fato gerador ou enquanto ele ocorria. No início de cada registro identifiquei a observação com data, hora, local e outros dados que julguei significativos para a compreensão do contexto daquele encontro, como por exemplo, condições climáticas, temperatura ambiental, eventos políticos importantes acontecidos naquela semana, e outros.

Considerando meu papel de membro ativo do grupo de professores, por certo algumas informações foram perdidas em meio ao dinamismo conferido pelo tipo de proposta de trabalho pedagógico desenvolvido pelo POSARME. Nem sempre foi viável fazer as anotações no momento da observação, pois isto poderia dificultar minha interação com o grupo de professores. Nestas situações procurei registrar as informações, logo que possível, para que o tempo entre o evento observado e a anotação

não fossem suficientes para comprometer a fidedignidade dos registros.

Cabe ainda destacar que, no delineamento do método e dos procedimentos de pesquisa utilizados neste estudo, optei por seguir alguns dos princípios que embasam a pesquisa de enfoque etnográfico. A coleta das informações, por exemplo, não se limitou, somente, ao contexto da "observação participante". Na necessidade de complementá-las e/ou até de confirmá-las, utilizei como informantes da ação pedagógica seus próprios atores, conforme admite a pesquisa de caráter etnográfico. Busquei esta complementação em entrevistas informais que realizei com membros da equipe coordenadora e com os professores. Os elementos relevantes ao estudo, fornecidos por estas entrevistas, foram registrados por escrito imediatamente após a sua realização, e foram juntados às demais informações a fim de completá-las.

Outra nuance etnográfica conferida a elementos metodológicos presentes neste estudo diz respeito aos registros das observações, que assumiram esta característica na medida em que foram realizados sob a forma de notas: nota descritiva, nota pessoal, nota metodológica e nota teórica / inquietante (FELDENS, 1991).

Neste sentido cabe lembrar que "o que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem

cultural" e que, por isto, "para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática." (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.25)

Ao destacarem o fato de toda a observação captar apenas parcialmente a realidade observada, as autoras chamam a atenção para a necessidade de que o controle e a sistematização do trabalho de observação sejam planejados com antecedência, através da delimitação prévia do objeto de estudo e de sua configuração espaço-temporal.

Em relação ao trabalho pessoal de observação, quero ressaltar que, embora meu objetivo fosse o de captar do contexto onde se desenvolveu a ação pedagógica, a totalidade dos dados referentes à organização curricular desta ação, jamais consegui perceber e registrar esta totalidade.

Reforçando o caráter seletivo de toda a forma de observação, delimitei previamente "o quê" e "o como" observaria, direcionando meu olhar, principalmente, para "conteúdos" e "modos de ensino", deixando de lado muitos outros elementos da prática pedagógica, igualmente significativos. Isto, como dizem EDWARDS & WESTGATE (1987), acabou por simplificar e reduzir a realidade observada, induzindo os registros a serem parciais.

Participei de vinte e quatro dos vinte e nove encontros semanais que tiveram os professores envolvidos no "Curso de Formação de Orientadores Sexuais", desenvolvido no espaço de um ano letivo. Estes cinco encontros do grupo de professores, não acompanhados por mim, coincidiram com o período em que ainda aguardava a permissão da coordenação do POSARME para nele desenvolver meu estudo.

Nos encontros presenciados além de registrar, por escrito, elementos do contexto relacionados aos focos de interesse da pesquisa, coletava todo o tipo de material didático fornecido aos professores, tais como textos e exercícios. Este material era datado e arquivado junto ao registro das observações.

A pauta de cada reunião, fornecida por escrito aos professores no início de cada encontro, somada ao material didático que recebiam e às minhas anotações, iam compondo o conjunto de informações trazidas à tona pelo acompanhamento do trabalho de formação de orientadores sexuais e eram, à medida que coletadas, analisadas e interpretadas num processo dinâmico e contínuo.

Outra fonte de informações que busquei consistiu nos documentos que compõem o POSARME, a mim apresentado em duas versões. A primeira, elaborada quando da implantação do Projeto em julho de 1991, e outra,

reestruturando alguns elementos da primeira e confirmando outros, elaborada no início do ano de 1992. O surgimento desta nova versão do Projeto mostra que o mesmo tem sido considerado como um processo e que, assim sendo tratado, tem mostrado uma evolução desejável a qualquer trabalho educacional.

Além destas fontes, utilizei ainda, como forma de complementar os dados obtidos das observações, o livro de registros da coordenação do Projeto. Estes registros eram feitos no decorrer de cada encontro por uma das coordenadoras encarregadas de conduzir os trabalhos e seu conteúdo descritivo relatava o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores, suas falas, as falas da coordenação, as reflexões grupais e individuais, consideradas relevantes de registro em um relatório como este; enfim, tudo o que era significativo para o delineamento da prática acontecida no contexto do POSARME.

Da Organização ao Processo de Análise-Interpretação das Informações

Na tentativa de compreender as informações captadas no acompanhamento e observação do processo de formação de orientadores sexuais, optei pela "análise de conteúdo" como procedimento de interpretação destas informações. O volume e a complexidade dos elementos apreendidos neste contexto, colaboraram sobremaneira, para que o processo de organização e classificação dos dados exigisse muita paciência, disciplina e horas de dedicação ao trabalho.

O desvelamento dos "modos de ensinar" e dos "conteúdos de ensino", implicitamente trabalhados durante o processo de capacitação dos futuros orientadores sexuais, só foi viável graças ao meu envolvimento efetivo nas diversas experiências oportunizadas pelo Projeto.

Partindo sempre do que aparecia nos registros como explícito e analisando individualmente cada atividade - conteúdo trabalhado, procurei ampliar esta relação através de um exercício de volta ao contexto

prático em que ela se concretizara, respaldada pela história pessoal vivida neste contexto.

Na fase preliminar deste processo organizei o conjunto de informações, arranjando-as de forma mais esquemática, a fim de facilitar sua classificação e análise. Neste trabalho, procurei trazer à tona, baseada na vivência pessoal como integrante do grupo de professores, os componentes curriculares que ficaram explicitados no delineamento da prática pedagógica.

Quando, por exemplo, encontrei em meus registros uma atividade que trabalhava a "adolescência dos professores", considerei como conteúdos desenvolvidos, entre outros, as questões referentes a "passado" e "memória", de alguma maneira discutidas durante o desenvolvimento da atividade.

Em outro momento, quando apareceu em meus registros a experiência de se representar graficamente a imagem que se tem do indivíduo aidético, considerei como um dos "conteúdos" trabalhados o tema "valores, preconceitos e esteriótipos" e como um dos "modos de ensinar", "a importância da leitura de uma representação gráfica".

Embora sempre direcionando a análise das informações para os elementos teórico-metodológicos

relativos a "conteúdo" e "forma" do ensino, minha preocupação, neste momento, era somente a de organizar melhor as informações, a fim de melhor analisá-las posteriormente. Não pretendia, ainda, classificar estas informações nas duas grandes categorias de análise propostas - "conteúdos de ensino" e "modos de ensinar" - mas sim, obter um quadro referencial derivado do total de dados obtidos.

Assim, nesta primeira fase de processamento das informações, obtive uma relação de tópicos, profundamente inter-relacionados. Era ainda, um mapeamento inicial e bastante amplo de tudo aquilo que pudera ser captado como temática trabalhada e como metodologia de trabalho.

Minha intenção ao aprofundar este mapeamento, reprocessando suas informações em mais duas etapas consecutivas, era a de, finalmente, selecionar dentre essas, o que consistia em "conteúdo de ensino" e o que se configurava no "*modus operandi*" metodológico" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do processo de formação de orientadores sexuais realizado no Projeto.

A natural imbricação existente entre "conteúdo" e "forma" tornou a tarefa de classificação das informações um constante exercício de tomadas de decisão, na medida em que foi necessário decidir, baseada principalmente em critérios pessoais, que dados comporiam esta ou aquela listagem.

Dada a proposta curricular do Projeto, centrada em estratégias didáticas experienciais destinadas à capacitação docente, muitas vezes o que era catalogado prioritariamente, como "conteúdo" comunicado no ensino, poderia também ser considerado como componente da "forma" deste ensino.

Como exemplo posso citar o caso do exercício da "análise crítica da escola", tantas vezes contemplada no desenvolvimento da prática pedagógica do processo de formação de orientadores sexuais desenvolvido pelo POSARME. Para fins de organização, classifiquei este item como parte do "modo de ensinar", mas poderia com o mesmo nível de corência, tê-lo classificado como "conteúdo" já que, em última análise, as estratégias didáticas propostas para o curso de capacitação docente, em estudo, se transformavam na prática em conteúdos de ensino.

Concluídas estas duas fases, nas quais organizei as informações, classifiquei-as nas categorias de análise propostas, e baseada principalmente em elementos derivados de minhas teorias pessoais*, passei a realizar uma série de combinações entre elas, tentando agrupá-las conforme suas similaridades.

* A expressão "teorias pessoais" é usada por M. G. FELDENS (professora orientadora) para designar o conjunto de crenças, princípios e valores educacionais que compõem as representações particulares de cada indivíduo, ainda que não explicitadas ao nível da consciência. A "teoria pessoal" difere da "teoria pública" na medida em que esta última engloba crenças, princípios e valores educacionais que são apresentados pela literatura acadêmica no campo da educação.

Meu objetivo final era o de classificar e subclassificar estas informações de forma a estabelecer alguma lógica entre elas. Ao fim e ao cabo, busquei nesta lógica um caminho para a análise e a compreensão do fenômeno estudado.

Passadas várias semanas concluí esta etapa do trabalho admitindo minhas classificações como arbitrárias e com a certeza de que muitas outras formas de combinações e classificações poderiam, igualmente, ter sido feitas sem que uma invalidasse a outra.

O produto de todo este processo de criação pessoal, de moldagem da matéria informativa ainda bruta, e de sua transformação em um produto único, particular e de compreensível significado, talvez possa ser comparado, guardadas as devidas proporções, ao produto de uma criação artística, na qual a obra de arte assume formas e significados que repercutem a relação de seu autor com o mundo.

Toda a ação educativa, quer tomemos "Educação" num sentido mais amplo, dirigida à formação e socialização do indivíduo, quer a consideremos restrita ao domínio escolar, implica necessariamente a educação de alguém por alguém, o que significa o estabelecimento de um sistema de comunicação-transmissão-aquisição de alguma coisa.

É esta "alguma coisa" que FORQUIN (1993, p.10) denomina de "conteúdo da educação", segundo ele representado por conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, elementos da cultura selecionados em função de determinados interesses.

Refletindo um pouco mais sobre a relação entre os "conteúdos educacionais" e a "cultura", FORQUIN chega a propor uma certa identidade entre eles. É o que fica evidenciado na afirmativa de que sendo este conteúdo "(...) irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda a experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura." (FORQUIN, 1993, p.12)

Na verdade ao utilizar o termo "cultura", no sentido da transmissão cultural da educação, o autor (p.12) esclarece estar se referindo a "(...) um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular(...)." A preservação deste patrimônio através do empreendimento educativo estaria vinculada;

assim, à própria perpetuação da experiência humana considerada como cultura.

Vários autores contemporâneos têm enfatizado em seus escritos uma inevitável articulação e identificação entre a vida humana e a educação, no sentido de que a própria existência humana já se constitui, por si só, um processo educativo do qual ninguém está livre (GADOTTI, 1987; FORQUIN, 1993; KRUPPA, 1993; RIECHELMANN, 1993; SUPLICY, 1993).

Cabe lembrar que os seres humanos nascem em um mundo que preexiste a eles, no interior do qual se tem a responsabilidade de introduzi-los e acolhê-los como novos sucessores, "*(...) cegos enquanto não lhes for dado ver o visível, paralíticos enquanto não lhes for dado percorrer o percorível.*" (ARENDDT, apud FORQUIN, 1993, p.13)

Esta concepção de transmissão cultural foi desenvolvida por ARENDT para quem as implicações do que ela chama de "*natalidade*" (apud FORQUIN, 1993, p.13); responsabilidade dos pais, não se referem somente à concepção, mas também à introdução dos filhos em um determinado mundo, que deve ser continuado.

Ainda segundo FORQUIN (1993), a "educação" se constitui no mais importante agente de transmissão e perpetuação da "cultura", realizando-a como

memória viva, promessa necessária da continuidade humana. Admitindo este pressuposto, educação e cultura passam a ser consideradas faces recíprocas e complementares de uma mesma realidade, posto que uma não pode ser pensada sem a outra.

Há que se reconhecer, no entanto, que a educação não transmite a cultura, **uma** cultura ou culturas, se admitirmos a definição de "cultura" de um ponto de vista sociológico, que a considera como um conjunto de maneiras de viver, características de um grupo humano em um determinado período da história. O que se constitui no objeto de uma transmissão formal e intencional nas escolas é **algo da** cultura, parte muito pequena dela, resultado de uma seleção realizada no seu interior.

Assim entendida, a cultura é ao mesmo tempo, "*(...) o objeto da seleção, o material de e para a seleção*" (WILLIAMS apud FORQUIN, 1993, p.38). Pelo fato desta seleção ser operada no interior da própria cultura, obedece a critérios de validade e legitimidade estabelecidos em função das escolhas sociais que comandam os sistemas educativos e, antes disto, das escolhas culturais que originam estas escolhas sociais.

Surge, à luz destas reflexões, um significado ambivalente para o que se pode chamar de "seleção cultural escolar". A questão é que "*(...) a*

cultura não é mais somente o repertório (...), no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino." (FORQUIN, 1993, p.38)

Esta seleção, significando ao mesmo tempo, "seleção na cultura" e "seleção em função da cultura", estabelece como campo-limite de sua ação o contexto cultural mais amplo do grupo social que se quer educar.

Inserida no processo social como uma das suas dimensões, a "cultura", assim como a sociedade, experimenta momentos de transformação. Nada no campo cultural pode ser estanque, porque a "cultura" faz parte da realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.

No contexto da sociedade brasileira contemporânea, como de resto na mundial, temos assistido cotidianamente a mudanças culturais substanciais, impulsionadas por uma realidade social nada alentadora. E tudo isto repercute nos objetivos da educação, posto que estes são determinados por certos interesses sociais. Neste sentido, parece pertinente que se afirme que a educação jamais é neutra, pois há sempre na sua base uma intencionalidade que a precede (FREIRE & SHOR, 1990; RIECHELMANN, 1993).

Se é verdade que por não ser possível ensinar tudo, faz-se necessário escolher o que ensinar; se é verdade ainda, que estas escolhas se operam no campo da cultura e que esta cultura se modifica em função da realidade social, então há que se reconhecer nesta operação a influência direta de variáveis segundo os contextos, das necessidades sociais, das demandas dos usuários e das tradições culturais e pedagógicas. E é neste espaço de determinação entre sociedade-cultura-educação que o trabalho pedagógico de capacitação docente em questão se insere.

Ora, se a seleção dos conteúdos educacionais se processa na cultura de um determinado grupo social, ao qual a educação é dirigida, se os elementos que a condicionam são ditados por interesses, critérios e valores nela originados e por ela legitimados e, mais, se os objetivos desta educação devem vir ao encontro do que esta cultura reconhece como modelo de "homem educado", nada mais pertinente que formar educadores que possam servir de mediadores entre os elementos da cultura que se quer e precisa transmitir e a educação que se idealiza como meio para esta transmissão.

Os programas de formação de professores, incluídos neste processo de relação e interdependência entre cultura e educação são, quem sabe, os primeiros e mais privilegiados espaços de transmissão destes

elementos da cultura chamados de "conteúdos educacionais", principais meios utilizados pelas práticas pedagógicas para atingir determinados fins.

Ao aceitar o pressuposto de que *"toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo"* (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.30), considero este um campo importante para a compreensão da prática educativa dirigida à formação de orientadores sexuais do POSARME, nas suas dimensões de **"conteúdo"** e **"forma"**.

Na última década muitos estudiosos tem se preocupado com a questão do currículo como elemento mediador da relação escola-sociedade e centralizador dos processos de reprodução e transformação do "status quo", entre os quais CARR & KEMMIS (1988); APPLE (1989); GIMENO SACRISTÁN (1989) e SILVA (1992). Daí sua atual e emergente relevância.

Não é fácil conceituar "currículo", sem cair no lugar comum de reduzir uma prática tão complexa a aspectos apenas parciais. Para GRUNDY (apud GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.14):

"O currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É sim um modo de organizar uma série de práticas educativas."

Apesar disto, co-existem no campo educacional, diversas acepções para o termo "currículo"; cada uma delas enfocando determinado ângulo da complexa questão curricular. GIMENO SACRISTÁN (1989, p.15) organiza este "leque" de concepções em cinco diferentes âmbitos:

(1) a relevância de sua *"função social"*, colocando-o como ponte entre a sociedade e a escola;

(2) a sua identificação como *"projeto ou plano educativo"*, pretendido ou real, composto de experiências, conteúdos, ...

(3) a concepção de currículo como a *"expressão formal e material deste projeto"*, que deve apresentar sob um formato específico seus conteúdos, orientações, seqüências de abordagem, ...

(4) a compreensão do currículo como um *"campo prático"*,

(5) a referência a currículo surgida na *"atividade discursiva acadêmica e investigadora"* sobre todos estes temas.

A partir do entendimento do currículo como *"campo prático"*, abre-se espaço para: a análise dos processos educativos e da prática desde a realidade que lhes confere conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem somente aos processos do tipo pedagógico; interações e

comunicações educativas para a construção do discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

Ao estudar YOUNG, precursor da Nova Sociologia da Educação, surgida na Inglaterra nos anos sessenta, MOREIRA (1992) comenta que, em seus primeiros escritos, o autor posiciona-se a favor da concepção de "currículo como prática", mas que reformula posteriormente esta idéia, delineando uma outra concepção de currículo: "o currículo como crítica".

Afirma MOREIRA (1992) que sem abandonar o pressuposto principal da concepção de "currículo como prática" de que o "conhecimento" não é algo dado, mas sim uma construção social, um produto do engajamento ativo dos homens na história e de suas tentativas de organizar suas relações com a natureza e com os outros homens, YOUNG procura elaborar uma nova concepção de currículo que possa responder às principais críticas ao modelo anterior.

A visão de "currículo como crítica" supera em alguns pontos o que propunha a concepção de "currículo como prática" na medida em que amplia as possibilidades de mudanças, antes centradas em professores e alunos, para elementos da estrutura social mais ampla.

Conforme MOREIRA (1992), nesta nova concepção de currículo há destaque para as lutas particulares, historicamente situadas, que envolvem a construção do conhecimento e refletem as disputas por autoridade cultural e pela liderança intelectual, moral e ética da sociedade e a ênfase no potencial do conhecimento como instrumentalizador dos homens no enfrentamento dos problemas envolvidos na formação de uma nova ordem social.

A questão do conhecimento, que aparece com destaque na obra de YOUNG, tem sido, aqui no Brasil, frequente no debate de temas educacionais. A diversidade de idéias levantadas em torno desta questão pode ser resumida aos seguintes temas: "os processos produtores de conhecimento", "a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento em uso", "a relação entre o sujeito do conhecimento e o seu objeto" e, ainda, "a relação entre teoria e prática".

Estes focos de análise da prática educacional sob a perspectiva do conhecimento escolar, aparecem não só nos escritos de YOUNG, de certa forma comentados acima, mas também em outros autores estrangeiros tais como APPLE (1988); CARR & KEMMIS (1988); KEMMIS (1988) e GIMENO SACRISTÁN (1989), por exemplo; e nacionais como MOREIRA (1992) e FREIRE & SHOR (1990).

Considerando diversas perspectivas de "currículo" e admitindo sua pertinência, fica difícil ordenar, em um único discurso coerente, todas as formas e funções parciais que assume o currículo. O que me interessa é encontrar nelas "pontos de contato" com a realidade observada. Assim, não assumirei um único conceito de currículo. Pretendo, sim, aproximar o que apreendi da prática pedagógica em foco a alguns elementos de análise curricular sugeridos pelo referencial teórico selecionado, atendo-me apenas aos interesses deste estudo.

Pelo que já foi mencionado, "currículo" constitui-se em um privilegiado tópico de análise quando o foco central da investigação é a prática pedagógica, isto é, quando o objeto de pesquisa é a ação educativa concretamente realizada. Sendo assim, concordo com GIMENO SACRISTÁN (1989) quando ele afirma que o estudo de práticas pedagógicas requer a análise de sua realidade curricular e, por consequência, a análise de conteúdos, formas e práticas curriculares que se constituem, em última instância, na própria expressão do projeto de cultura e de socialização que embasa a prática pedagógica. Isto considerando que é no currículo que se concretiza a posição e a orientação seletiva adotada pela escola ou por qualquer outro nível educativo ante a cultura.

E no contexto do Curso de Formação de Orientadores Sexuais, implementado pelo POSARME, "que lógica" orientou o "como", o "quem" e o "por que" determinados componentes curriculares da prática pedagógica, "conteúdo" e "forma", foram selecionados?

Começando a Delinear os Resultados

Para facilitar o didatismo da apresentação das informações e do seu tratamento analítico, começarei por apresentar o que foi apreendido como "conteúdo educacional" do curso de capacitação docente em estudo, apresentando mais tarde a abordagem referente aos seus "modos de ensinar". Isto, apesar de afirmar o caráter processual de toda a ação educativa e reafirmar a profunda imbricação existente, na prática, entre "conteúdos de ensino" e "modos de ensinar".

Ao organizar os "conteúdos de ensino" presentes na "realidade curricular" do curso de capacitação do POSARME, chamou-me a atenção o fato de que eles demonstravam ter determinadas semelhanças entre si. Agrupei-os, então, seguindo as semelhanças que me pareceram mais claramente evidenciadas - suas origens comuns -. Feito os agrupamentos, passei a denominá-los de:

- a) "Conteúdos Originados do Contexto Processual/Prescritivo: o conteúdo substantivo",
- b) "Conteúdos Originados do Contexto Processual/Prescritivo: o conteúdo experienciado" e
- c) "Conteúdos Originados do Contexto Sócio-Cultural".

As três categorias, acima, emergiram incluídas em uma "grande categoria", por mim chamada de "CONTEÚDOS DE ENSINO".

Estas chamadas "origens comuns" parecem revelar que a seleção da qual resultaram os "conteúdos de ensino", identificados no currículo real que organizou a prática pedagógica do curso de capacitação, foi realizada em três diferentes dimensões. Uma delas, prévia ao momento da prática, de caráter prescritivo, da qual emergiu um conjunto de conteúdos, pensados como relevantes ao projeto educativo pretendido. Outra, que não foi resultante diretamente de uma prescrição de conteúdos, mas sim de uma previsão (igualmente prescritiva) de estratégias metodológicas, e uma terceira onde os "conteúdos educacionais" apareceram imprevisivelmente como tal, na medida em que surgiram do próprio envolvimento dos sujeitos e de tudo o que puderam trazer de sua bagagem sócio-cultural à prática da capacitação.

Os objetivos do POSARME, e mais restritamente, as finalidades do seu processo de capacitação docente acabaram por ditar os princípios em cujos limites se especificaram alguns "conteúdos educacionais" ou se criaram condições para que outros "conteúdos" se explicitassem como tal no contexto processual da própria prática educativa.

Estas opções, arbitrárias na sua essência, surgiram de um espaço de poder ocupado pela autoridade pedagógica responsável pelo planejamento e implementação da organização curricular.

No meu entender,

o planejamento de qualquer ação educativa requer uma certa dose de arbitrariedade, uma vez que se faz necessário definir, de acordo com a opção cultural adotada, as diretrizes básicas do projeto educativo que se quer implementar.

Assim, a seleção cultural que resultou no "corpo" de conteúdos curriculares do trabalho de capacitação docente implementado pelo POSARME, ou melhor a opção por determinado processo de seleção de conteúdos, que se revelou descentralizado e compartilhado e que, a meu ver, é inovador no âmbito da educação de professores, não se deu de uma forma neutra; isto é, obedeceu a uma certa lógica.

O que poderia ter determinado esta lógica? Vou em busca de algumas pistas. Utilizarei como caminho o reencontro com a prática da capacitação observada e o contato específico com as informações relativas a "conteúdo", organizadas nas três categorias, anteriormente citadas, que delas emergiram.

Na categoria denominada de **"CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO SUBSTANTIVO"** estavam incluídos os temas estabelecidos a

priori, pela organização curricular do POSARME, como "CONTEÚDOS DE ENSINO". Para mim, estes "conteúdos", originados no e do contexto pedagógico do processo de capacitação docente, resultaram de uma operação de seleção, que prescritivamente os incluiu na organização curricular do trabalho de capacitação.

Esta categoria ficou composta de três sub-categorias: "Adolescência"; "Puberdade" e "Outros". O Quadro I resume os principais elementos incluídos nesta categoria.

QUADRO I

CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO SUBSTANTIVO

Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - as modificações sociais e psicológicas e suas implicações de vida - os sonhos, o futuro, os desejos, os medos , a gravidez
Puberdade	<ul style="list-style-type: none"> - aparelhos reprodutores (anatomia e fisiologia) - anticoncepção - iniciação sexual - masturbação
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - doenças sexualmente transmissíveis - AIDS - as drogas - abuso sexual - homossexualismo - gestação - prevenção - camisinha - escola e sexualidade - "O que é um Grupo"

Aparecem nesta categoria "conteúdos de ensino" relativos à "**Adolescência**", grupo-alvo da ação educativa a ser empreendida pelos professores em processo de capacitação. Não há como negar, portanto, a notória relevância do desenvolvimento de uma ação pedagógica que inclua informações e reflexões sobre o tema.

Tendo por base este "conteúdo" mais amplo, "adolescência", foram trabalhadas não só questões existenciais, situadas no campo dos "sonhos, o futuro, os desejos, os medos" do adolescente, como também "conteúdos" mais objetivos como a "gravidez na adolescência".

Na sub-categoria onde estão incluídos os "conteúdos de ensino" relativos à "**Puberdade**", importantes por terem relação com os fenômenos biológicos da "adolescência", que é necessário compreender, aparecem elementos de abordagem mais científica, como "aparelhos reprodutores" e "anticoncepção".

Já na sub-categoria que denominei de "**Outros**" podem ser encontrados "conteúdos" diversos como: "doenças sexualmente transmissíveis", "AIDS" e o "o processo de gestação". Além disto aparecem alguns "conteúdos" que eu chamaria de mais "abertos", pois por não estarem comprometidos com "verdades" científicas, dão margem para as mais diversas abordagens e inúmeros campos de reflexão, como é o caso dos conteúdos: "educação e

sexualidade", "a adolescência e suas implicações de vida" e "o que é um grupo".

Esta prescrição parcial de "o que ensinar", determinada a priori, pela coordenação do POSARME, acabou por estabelecer um "corpo inicial" de "conteúdos de ensino" que, em razão da proposta de compartilhamento e descentralização da organização curricular, foi sendo complementado à medida que a prática pedagógica se desenvolvia.

Talvez este "corpo inicial" de conhecimentos possa ser identificado com o que os debates em torno da problemática da formação de professores tem chamado de "*base comum*" (ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5, 1990, p.9), estabelecida como uma concepção básica da formação do orientador sexual de adolescentes e a definição de um conjunto de conhecimentos tidos como fundamentais.

Mas por que estes conteúdos foram escolhidos para fazer parte da proposta curricular do Curso de Formação de Orientadores Sexuais e se constituírem na sua "*base comum*"? (ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5, 1990, p.9) Que critérios determinaram esta seleção?

Penso que a resposta poderá ser encontrada na análise do conjunto de objetivos propostos

para a ação educativa pretendida pelo POSARME, isto é, nas diretrizes do seu projeto educativo.

A seleção de conteúdos parece ter se dado, primeiramente, nos limites impostos pela finalidade mais imediata desta ação, ou seja, no fim último de capacitar professores da RME de Porto Alegre para o trabalho de orientação sexual de adolescentes no âmbito das suas escolas.

Na delimitação do campo de atuação do futuro orientador sexual, já se encontra implícita uma série de "saberes" tidos como significativos, do ponto de vista da competência para realizar tal função.

Além disto, a determinação de um projeto educativo que objetive a formação profissional e a delimitação de "**o que ensinar**" neste processo de formação fica, naturalmente, condicionado ao perfil do profissional que se quer formar, isto é, a uma concepção básica sobre esta formação.

A definição dos "*saberes*", dos "*saberes ser*" e dos "*saberes fazer*" (LIBÂNEO, 1982, p. 40) necessários à concretização da proposta de "educação de professores" do POSARME, deve ter sido, portanto, decisiva para a determinação dos critérios de seleção dos "conteúdos de ensino". Primeiras pistas para o desvelamento da lógica que orientou o processo de seleção

dos "conteúdos de ensino"? Penso que sim, mas ainda não estou satisfeita...

Da análise dos objetivos gerais do POSARME e dos objetivos específicos do Curso de Formação de Orientadores Sexuais depreende-se que há interesse em desenvolver um trabalho educativo de caráter reflexivo em torno da "sexualidade". Um trabalho que possa abrir espaços para que professores e alunos possam pensar sobre "sexualidade" não de uma forma isolada e reduzida, mas sim considerando os múltiplos aspectos que a compõem (sociais, culturais, psicológicos e de aprendizagem) e sua natural relação com toda a ação educativa empreendida pela escola.

Ao lado do interesse em realizar uma ação educativa reflexiva em torno do tema "sexualidade" surge, então, igual interesse em refletir sobre a "escola", destacando-se o seu importante papel na aproximação entre aprendizado e existência. Nesta linha, propõe-se a atualização de alguns conhecimentos sobre o tema "sexualidade" e, na sua relação com a escola, sobre o tema "educação".

Se tomarmos como válida a concepção de "seleção cultural" de FORQUIN (1993), os "saberes" relativos a estas duas áreas de conhecimento, "sexualidade" e "educação", centrais no processo de capacitação em questão, pertencem à cultura e nela são

legitimados como "conteúdos educacionais". E o que a cultura legítima como tal são alguns de seus elementos que interessa transmitir.

No atual contexto cultural brasileiro, em termos de "sexualidade" que informações interessa sejam organizadas como "conteúdo de ensino"?

Como já comentei anteriormente, nos últimos tempos, nossa sociedade tem experimentado uma gama bastante grande de preocupações relacionadas à área da "sexualidade", intensificadas quando a discussão se volta para a fase da "adolescência".

Estas preocupações geradas em função de uma dita "liberalização sexual", típica dos "tempos modernos", que a alguns choca e a outros provoca atitudes de apoio, ainda não se consolidaram em um discurso consistente de crítica ou de adesão. Embora se fale muito da questão, permanece praticamente vazio o espaço para idéias organizadas.

Apesar disto, e em função da existência cada vez mais significativa de demandas sociais objetivas e dolorosamente concretas, como é o caso da AIDS e da gravidez na adolescência, mobilizam-se, desarticuladamente, segmentos da sociedade na tentativa de encontrar estratégias de intervenção decisiva nesta problemática. Este contexto sócio-cultural acaba por

ditar "o que se deve ensinar" quando o "conteúdo" central da ação educativa é a "sexualidade". Outra pista...

Quanto ao perfil profissional, parece, o POSARME quer formar um orientador sexual primeiramente reflexivo, não só no tocante às questões sobre "sexualidade", mas a partir dela, no tocante a questões mais amplas, como a realidade sócio-cultural e sua relação de reciprocidade com a escola, por exemplo.

Em seguida, espera-se formar um educador que possa trabalhar como agente de transformação desta realidade e, por isto, impõe-se como condição formar um profissional crítico e incentivar sua autonomia profissional.

O investimento na compreensão articulada da relação sociedade - educação - sexualidade parece evidenciar esta intenção de estimular a crítica sobre a realidade, o que resulta num investimento ainda maior: a **conscientização sobre o compromisso político e social do educador**. Nos debates contemporâneos sobre a problemática da formação de professores este é um dos investimentos mais unânimes quando se busca a superação do atual modelo de formação (CANDAU, 1987; GATTI, 1987, 1992).

Sob o meu ponto de vista estas três características,

"ser reflexivo",
"ser crítico" e
"ser autônomo",

são as principais habilidades que o trabalho pedagógico do processo de capacitação projetado pelo POSARME pretende desenvolver. Mais outra pista... E tem mais?

Quanto aos conhecimentos previstos no currículo "prescrito" do processo de formação do educador com o qual o POSARME pretende contar ao final desta etapa preparatória, parece não haver demasiada ênfase. Não se dá destaque ao processo de transmissão-aquisição de conhecimentos, dos "saberes", mas sim ao exercício da reflexão, da crítica e da autonomia profissional, que este processo, condicionado à forma de condução do trabalho pedagógico, poderá oportunizar.

Desta maneira os "conteúdos" são utilizados como meios para se alcançar uma ampla gama de objetivos possíveis, o que não significa, como enfatiza GIMENO SACRISTÁN (1992), que os objetivos possíveis deste processo de ensino possam se esgotar nos seus "conteúdos".

Segundo a minha percepção, no contexto do POSARME a relevância do "conteúdo de ensino" está em servir de "fio condutor" de todo um projeto de educação, quer dizer, não se lhe confere um valor intrínseco se isolado deste contexto.

Isto supõe, como bem lembra GIMENO SACRISTÁN (1992), uma relativização dos "conteúdos" e a possibilidade de situá-los a serviço de algo. Ainda mais uma pista...

A ansiedade por encontrar pistas que me indiquem a que lógica o processo de seleção de "conteúdos de ensino" foi condicionado e a determinação por buscá-las não foi em vão. E agora o que fazer com todas estas pistas?

A tentativa de desvelar a lógica que resultou num "certo processo de seleção" de "certos conteúdos de ensino" resultou numa série de reflexões que me permitiram encontrar linhas de coerência entre o projeto educativo do POSARME e o modo como a proposta curricular do seu curso de capacitação docente previu definir seus "conteúdos de ensino".

Nesta perspectiva percebo estes "conteúdos" como parte de uma proposta curricular que vai além de objetivos imediatos e que enfatiza o próprio espaço de capacitação **não como um fim em si mesmo, mas, sim, como um meio.**

Desde que esta proposta demonstra a intenção do investimento na formação de capacidades e habilidades específicas para além das demandas imediatas do trabalho de orientação sexual de adolescentes, é de

vital importância o exercício pedagógico voltado para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de criticar, proposto pelo POSARME.

Nele a questão da competência extrapola os limites da estrita reprodução da ordem, como talvez se pudesse esperar de um programa de formação de professores inserido no sistema público de ensino. Ao invés disto, coloca-se a questão da competência, conforme enfatiza CARDOSO (1992), como peça-chave do processo de transformação social.

Partindo destas considerações, coloco a seguinte indagação: na lógica da **"busca de uma certa competência"**, estaria o POSARME investindo em um **novó processo de profissionalização docente?**

Mais adiante, ao tratar dos "modos de ensinar", deter-me-ei com mais profundidade sobre esta questão que me parece demasiado importante.

Voltando à questão específica dos "conteúdos de ensino" presentes na organização curricular do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME quero destacar que quando analisei os "conteúdos de ensino" por mim designados **"substantivos"**, prescritos na sua proposta curricular, encontrei coerência entre o que o projeto educativo do POSARME "necessitava" ensinar ou, de forma mais abrangente, o que a sociedade "preçisava"

(e ainda precisa) que fosse ensinado e o que se previa como "conteúdo de ensino".

O trabalho pedagógico em torno destes "conteúdos" refletia o investimento direto na formação do profissional idealizado pelo projeto educativo do POSARME. Havia na sua abordagem espaço para o exercício da reflexão e da crítica, no interior das quais se inscrevia não só a construção de uma certa autonomia individual e profissional, como também a produção de conhecimento.

Tendo analisado os "CONTEÚDOS DE ENSINO" incluídos na categoria por mim denominada de "CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO SUBSTANTIVO", passo, agora, a tratar da segunda categoria: "CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO EXPERIENCIADO".

Nela apareceram agrupados todos os "conteúdos de ensino" originados, igualmente, no contexto pedagógico do processo de formação de orientadores sexuais, que se distinguiram dos anteriores por terem se tornado "conteúdos de ensino" no exercício prático das atividades inicialmente prescritas pela proposta curricular do Projeto. Neste grupo não considerei os "conteúdos" como prescritos, como na categoria anterior, mas sim as atividades em cujas práticas estes "conteúdos" emergiram.

Ao classificar estas informações, observei que delas emergiam duas sub-categorias, que chamei de GRUPO I: "Sentimentos-Sensações-Impressões-Opiniões" e de GRUPO II: "Escola-Educação". Na primeira estavam incluídos todos os temas que se impuseram como conteúdos do ensino através da representação de formas subjetivas de expressão, surgidas nas atividades experienciais vivenciadas pelos professores. Na segunda aparecia tudo o que dizia respeito ao "conteúdo" experienciado relativo à "escola" e à "educação".

A totalidade das atividades, tanto as de cunho teórico quanto as de caráter prático, foram, coerentemente com os objetivos do POSARME, perpassadas por um "conteúdo comum", "a educação". Estas atividades foram acompanhadas por uma sistemática articulação entre este "conteúdo comum", maior e mais amplo, e o "conteúdo específico" trabalhado nesta ou naquela atividade. No entanto, algumas vezes, o tema "escola-educação" apareceu também como "conteúdo específico", ficando registrado nesta sub-categoria.

Os "conteúdos de ensino" que aparecem aqui explicitados, são resultado do que chamei anteriormente de forma compartilhada e descentralizada de organizar o currículo. Este parece ter sido um espaço previsto pela proposta educativa do processo de capacitação docente do POSARME (embora não exista menção

explícita nos seus documentos) que, como já observei anteriormente, a meu ver esperava formar ao mesmo tempo professores e orientadores sexuais **críticos, reflexivos e autônomos**, do ponto de vista individual e profissional.

O espaço para uma definição coletiva dos "conteúdos" que conduziriam a prática pedagógica da formação, oportunidade de participação nas decisões referentes à formação, há muito reivindicada pelos professores (CANDAU, 1987), acabou por valorizar os indivíduos presentes nesta prática, na medida em que reconheceu como legítimos e relevantes os "conteúdos" relativos às suas vivências pessoais.

A valorização do indivíduo e o respeito à sua "bagagem de vida" aliada à opção por "modos de ensino" experienciais, acabou por criar um ambiente pedagógico pouco formal e decididamente imprevisível. Neste contexto ampliaram-se as possibilidades da ação educativa pretendida. Quando me detiver a analisar estes "modos de ensino" aprofundarei, um pouco mais esta questão.

O Quadro II mostra os principais tópicos que constituíram a categoria denominada de **"CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO EXPERIENCIADO"**.

QUADRO II

CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO PROCESSUAL/PRESCRITIVO: O CONTEÚDO EXPERIENCIADO

GRUPO I (o subjetivo)	Sentimentos	dos professores	<ul style="list-style-type: none"> -insegurança(em relação ao presente e ao futuro do Projeto, em relação à abordagem teórica,...) -dificuldade(em se expor, em chegar a um consenso,...) -em relação ao "ganhar" e ao "perder" -em relação à postura pessoal frente à AIDS -em relação à saúde e à doença -gerados pelo trabalho com o "novo" -medo e timidez -segredo e confiança
		dos adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> -a percepção sobre o que está acontecendo com o seu corpo -o que ele mais gosta e o que ele menos gosta nele mesmo?
	Sensações relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> -ao toque e à fuga do toque -ao corpo(regiões sensíveis) -ao "tesão", ao prazer -ao olhar -ao ato de "pisar o olho" 	
	Impressões sobre	<ul style="list-style-type: none"> -a aparência física dos professores -o momento vivenciado pelos professores no Projeto -o que deu certo e sobre o que não deu -as mudanças pessoais e profissionais a partir do trabalho no Projeto -a desmotivação e o cansaço -o Projeto(dos adolescentes) 	
Opiniões sobre	<ul style="list-style-type: none"> -a força da opinião pessoal em relação à coletiva -como os professores tem perguntado os interesses dos adolescentes em relação ao Projeto 		
GRUPO II	Escola- Educação	<ul style="list-style-type: none"> -sexualidade na escola pública e a educação de professores -a história da relação entre escola e sexualidade -educação sexual -a inconveniência do "especialista em sexualidade" -a orientação sexual e a vida -as dificuldades para se trabalhar em um Projeto que trata da sexualidade: na sua implantação, no desenvolvimento do trabalho, quem dificulta e por que, as interferências políticas da escola, mecanismos utilizados pela escola para resistir ao Projeto, como estas dificuldades têm sido contornadas, a necessidade do apoio político da Secretaria de Educação -o processo ensino-aprendizagem -experiências dos professores do Projeto nas suas escolas -as aprendizagens e descobertas concretizadas no Projeto -o trabalho desenvolvido pelo Projeto nas escolas durante o ano 	

Na terceira e última categoria de "CONTEÚDOS DE ENSINO", que denominei de "CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL", ficaram incluídos todos os conteúdos que me pareceram ter sido trazidos para a prática pedagógica do curso de capacitação pelos seus sujeitos, isto é, todos os conteúdos inerentes às experiências sociais e culturais dos professores e das coordenadoras, prévias à sua participação no Projeto.

Apareceram nesta categoria os "conteúdos de ensino" estabelecidos como tal somente a partir da participação específica daqueles indivíduos naquele contexto pedagógico. Esta categoria ficou composta de três sub-categorias, às quais denominei de GRUPO I: "Esteriótipos-Mitos-Preconceitos-Tabus"; de GRUPO II: "Valores" e, por último, de GRUPO III: "Papéis".

O Quadro III (na página seguinte) resume os principais itens que aparecem nesta categoria.

Mais uma vez fica registrado, na prática, a valorização do indivíduo professor no contexto do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME. Todos os conteúdos que aparecem nesta categoria e os que aparecem na anterior demonstram que os professores-alunos encontraram, no processo de capacitação, espaço para se colocarem enquanto sujeitos e que, de alguma forma, isto foi considerado na realização do trabalho pedagógico.

QUADRO III

CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

GRUPO I	Esteriótipos	<ul style="list-style-type: none"> -do pessoal da escola (professor, aluno, diretor...) -do masculino e do feminino -em relação ao machismo -em relação à passividade das mães -em relação ao recatamento feminino -em relação à auto imagem e à imagem que os outros têm de mim -que podem surgir em um grupo
	Mitos	<ul style="list-style-type: none"> -dos professores -dos adolescentes -a teoria, o conceito -a postura pessoal -o lado afetivo -a relação com o controle social -a desmistificação -as diferenças culturais em relação ao sexo
	Preconceitos/ tabus	<ul style="list-style-type: none"> -sexuais -sexismo e discriminação sexual -o toque e as convenções sociais -as convenções sociais -coisas que só homem pode usar -coisas que só mulher pode usar -a influência dos preconceitos e tabus na iniciação sexual
GRUPO II	Valores	<ul style="list-style-type: none"> -pessoais -populares -sociais, sexistas, discriminadores
GRUPO III	Papéis	<ul style="list-style-type: none"> -sexuais -sociais -dos professores e o que se espera deles -de pais e filhos -da família -o "eu" mãe, pai e filho -opções sexuais e suas razões -masculinos e femininos -dentro de um grupo -dificuldade atual na definição de papéis entre adolescentes

Ver-se-á, mais adiante, que este modo de conduzir o trabalho pedagógico, levando em conta a experiência de vida de cada um dos seus sujeitos, nela incluída a profissional, vai propiciar dois pólos de reflexão importantes: a auto-reflexão da pessoa-professor e a reflexão sobre o contexto social que a determina. Sobre estes dois pólos construir-se-ão espaços de produção de conhecimentos relativizados, em cujas áreas de concentração, a "sexualidade" e a "educação", explicitam-se os objetivos do POSARME.

A reflexão e a crítica, que são destaques neste contexto educativo, nele se inscrevem como tal não só porque se constituem em **produtos esperados** mas também porque, ao mesmo tempo, são **espaços de produção**.

Explico melhor, baseada nas idéias de FREIRE & SHOR (1990): a ação educativa que exercita a reflexão e a crítica resulta no desenvolvimento da qualidade de "**ser crítico**" e "**ser reflexivo**", indispensáveis a professores e alunos (coordenadoras e professores-alunos, no caso deste estudo) no processo de produção de conhecimento.

Os indivíduos envolvidos no curso de capacitação conduzido pelo POSARME trouxeram para este espaço suas vivências as quais, devidamente valorizadas e de alguma maneira socializadas, acabaram se constituindo conteúdos educacionais.

Ao valorizar os sujeitos da ação educativa como indivíduos, o processo de formação de educadores, em questão, parece ter considerado como legítimas não só as diferenças sócio-culturais existentes entre eles, como também suas diferentes experiências profissionais, o que supõe a opção por um ensino voltado ao "*tratamento das diferenças*", ou um ensino onde "*não existe aluno no singular*", na visão de PERRENOUD (1993, p.28).

No meu entender,

a relevância desta opção está na valorização do professor-aluno como ser humano integral e indissociável de toda a sua bagagem de vida, inclusive a profissional.

O trabalho desenvolvido pelo Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME, centrado em atividades grupais, jamais deixou de considerar o caráter individual conferido pela "*pessoa - professor*" (NÓVOA, 1991, p. 69) ao seu próprio processo de educação.

Posto que, como enfatiza MORAES (1991), cada professor encontra-se em um determinado estágio de profissionalização, faz-se necessário, em um ensino continuado que se preocupe em ser significativo do ponto de vista da prática, como é o caso do programa de educação de professores do POSARME, reconhecer que o avanço na direção do crescimento profissional obedece a uma trajetória pessoal e singular.

Decisivamente importante no processo de formação de uma nova profissionalização docente, conforme destacam NÓVOA (1991) e MORAES (1993), a educação continuada, espaço no qual o processo de capacitação em questão se insere, requer um projeto educativo baseado na experiência profissional da "pessoa - professor" (NÓVOA, 1991, p. 69), um projeto que leve em conta a dimensão individual da educação do professor, sem esquecer da sua dimensão coletiva. Mais adiante pretendo discutir, com mais aprofundamento, esta questão do papel fundamental que desempenha o grupo na conquista de avanços individuais e profissionais do professor.

Além de reconhecer como significativa a contribuição do programa de capacitação de professores do POSARME, que considera as diferenças individuais de cada professor-aluno, para a construção de uma "nova profissão docente", penso que este modelo de ensino também prepara o futuro orientador sexual para, da mesma maneira que o processo de capacitação do qual ele é sujeito, desenvolver uma prática pedagógica que também considere as diferenças entre seus alunos adolescentes.

A preparação do educador para o confronto com um grupo específico e heterogêneo de alunos, do ponto de vista das atitudes, do contexto sócio-cultural, das personalidades, revela mais uma característica inovadora

do POSARME no contexto dos cursos de formação de professores.

Ao levar em conta a identidade grupal e as identidades individuais dos elementos deste grupo, o POSARME oportuniza o aprendizado de uma *"pedagogia situada"*, no dizer de FREIRE & SHOR (1990, p.37), o mesmo que aprender *"(...) como situar o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo"*.

Sustento a idéia que esta *"pedagogia situada"* (FREIRE & SHOR, 1990, p.37), apresentada pelo POSARME, surge como algo inovador no contexto atual da educação de professores, baseada em PERRENOUD (1993), para quem é regra geral as didáticas nada dizerem sobre as diferenças.

O autor destaca que, neste sentido, o processo de formação se equivoca pois remete para cada professor a tarefa de enfrentar as diferenças, quando ao contrário, deveria considerar a questão como *"um dos eixos principais da profissão"* (PERRENOUD, 1993, p.28), posto que as diversidades são elementos constitutivos de toda a ação pedagógica.

Toda a ação social, como o é a ação pedagógica, esbarra nos limites da influência de um ator social sobre o outro, ambos diferentes e singulares neste contexto. A profissão docente é, por isto, uma profissão

complexa, e por isto requer "(...) competências flexíveis, polivalentes, abertas". (PERRENOUD, 1993, p. 177)

É comum o discurso didático dos formadores se calar sobre o real cotidiano da sala de aula. Apesar disto não se pode pensar nos professores de professores como profissionais ingênuos ou inexperientes.

Na verdade, *"a maioria das razões que conduzem à cegueira relacionam-se com a tentação de eufemisar a realidade, de a fracionar, de subestimar a sua complexidade; ou, então, de negar os seus aspectos mais negros ou de imaginar que estes vão desaparecer."* (PERRENOUD, 1993, p.195)

Seguindo esta perspectiva, faz-se a formação pensando em um mundo que há de vir, um mundo ideal onde se ensina em uma escola ideal, repleta de alunos homogeneamente ideais.

Neste sentido, concordo com PERRENOUD (1993) quando afirma que o resultado de tudo isto é um professor despreparado, quase completamente desarmado para trabalhar com a irredutível heterogeneidade das classes e a diversidade de estágios de desenvolvimento, de atitudes e personalidades, de heranças culturais, de relações com a língua e com o saber que apresentam os alunos.

Os estudos que fazem uma retrospectiva do ideário pedagógico nacional revelam que tem havido uma forte tendência em considerar a questão da inadequação dos conteúdos da formação, em relação à realidade da prática, como um dos problemas centrais da falta de qualificação do professor para a profissão do magistério (CANDAU, 1987; GATTI, 1987; FELDENS, 1990). Neste sentido procuram-se alternativas para a redução das distâncias entre a formação e as reais condições do exercício profissional.

Em relação à proposta de uma formação conduzida por uma "*pedagogia situada*" (FREIRE & SHOR, 1990, p.37), como base para o que se tem chamado de "*uma nova profissionalidade docente*" (NÓVOA, 1991, p.69), parece que outros autores também fazem a mesma aposta.

ARROYO (1989), por exemplo, recomenda que as experiências de formação não sejam paralelas ao cotidiano, mas sim que sejam feitas no cotidiano, na sua realidade concreta.

ELLIOTT (1991) parece convicto que o ensino realizado no campo da educação de professores deve ser conduzido dentro da perspectiva de que toda a aprendizagem profissional se dá através da "*comparação reflexiva*" (p.314) que o prático faz entre as situações vivenciadas no passado e a situação presente. Neste contexto é responsabilidade da formação preparar o

profissional para realizar a reflexão e a crítica da sua prática, estudando as várias situações nela vivenciadas.

Quando mais adiante passar a tratar dos "modos de ensinar", retomarei as idéias de ELLIOTT, pois julgo que elas se encontram refletidas no "'modus operandi' metodológico" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do curso de capacitação em estudo.

Ainda sobre a questão da "diferença", característica que é inerente ao ser humano e a tudo que se acha a ele relacionado e que projeta um ensino "em situação", e sobre a opção do POSARME em considerá-la no seu programa de capacitação docente, penso que isto reforça a idéia que o Projeto em questão estaria apostando em algo inovador, maior e mais conseqüente que o seu próprio objetivo específico.

Tudo indica que a aposta é ambiciosa e, talvez, até utópica. Delinear as bases de um novo processo de profissionalização docente e, através deste, propor uma nova face para o professorado e para o alunado, parece ser uma parte difícil, mas possível, desta aposta. A outra, decorrência e complemento desta, acredito consistir numa intenção mais mediata: o investimento na "educação" como alavanca da transformação social.

A meta final parece ser a mudança social mas, como existem diferentes níveis de transformação em áreas de prática fisicamente distintas, conforme destacam FREIRE & SHOR (1990), concentram-se esforços para provocar as transformações possíveis na escola. Aí a utopia, que, nem por isto, deixa de ser, para nós educadores comprometidos com o "social", o sonho maior!

O que me leva a chamar de "sonho" esta perspectiva de mudança social através da educação é a certeza de que a sociedade não é modelada pela educação, mas sim sua modeladora e que isto acontece sob interesses dos que detêm o poder.

Desta forma, não há como fugir da verdade de que "*(...) para que a educação fosse o instrumento de transformação da sociedade seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! (...)*". É preciso, pois, "*(...) conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até seus limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar este desespero.*" (FREIRE & SHOR, 1990, p.50-51)

Apesar de todo este realismo "desmoronador", penso que se pode contribuir concretamente enquanto educador ou educador de educador para que o indivíduo seja preparado para perceber criticamente a sua própria realidade, e nesta "leitura crítica" possa ele próprio, organizado com seus pares,

encontrar caminhos para resistir à ideologia dominante. Ah, e isto será decisivo para a transformação social!

Assim estou convicta, como FREIRE & SHOR (1990), que a educação não é a alavanca para a mudança da sociedade, que é uma tarefa global, mas sim **uma das muitas** alavancas decisivas na sua reinvenção.

Pensando na afirmativa "*(...) a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa*", faz-se necessário buscar respostas viáveis para a fundamental questão de "*como fazer possível hoje o sonho que parece ser de ou para amanhã.*" (FREIRE, 1991, p.126)

Falando mais especificamente do trabalho pedagógico relativo ao foco específico do processo de formação em estudo, a "sexualidade", não creio que seja possível desenvolver uma ação educativa nos moldes acima apresentados, sem prever espaços para o "subjetivo" e para o exercício da "reflexão" e da "crítica" que o desvelam e o acompanham. Não é possível ser crítico e reflexivo sobre a realidade social sem um "dar-se conta" de nós mesmos, do nosso corpo, de nossa relação com ele e dele com esta realidade social (e a recíproca também é verdadeira).

As palavras de FREIRE na apresentação de um dos poucos livros que "ousaram" tratar o tema da "educação sexual" neste início dos anos noventa, em plena

era "moderna" e na vigência desta nossa propalada "liberdade sexual", dispensam outra fala:

"O estar no mundo só vira presença nele quando o ser que está se sabe estando e, por isso, se torna hábil para aprender a interferir nele, a mudá-lo, a se tornar, portanto, capaz de acrescentar à posição de objeto, enquanto no mundo, a de sujeito." (FREIRE, in: RIBEIRO, 1993, p.11-12, grifos do autor)

Considerando a opção do POSARME por um ensino do professor "em situação" e, considerando ainda, que as situações da prática são imprevisíveis e fortemente influenciadas pelo "subjetivo" das pessoas nelas envolvidas, parece, não há como fugir da necessidade de sair dos esquemas de ensino tradicionais que trabalham baseados apenas em "saberes" científicos e métodos racionais, levando em conta "(...) a importância das dimensões existenciais, relacionais e afetivas na confrontação com o outro, à complexidade, a incerteza, o fracasso. (...) Esta é uma aposta da formação, ao mesmo nível das competências didáticas." (PERRENOUD, 1993, p.180)

A compreensão da importância do trabalho pedagógico voltado à capacitação docente que se deixa conduzir não só por "saberes" científicos, mas também por "saberes" ligados às intuições, aos sentimentos, aos afetos, às crenças, aos valores, aos desejos e medos, passa pela certeza de que a ação pedagógica não mobiliza somente competências mas, fundamentalmente, a pessoa

responsável por conduzi-la que, ao fim e ao cabo, se constitui no seu principal "instrumento de trabalho". (PERRENOUD, 1993, p.180)

O esforço do POSARME para inovar no contexto da formação de professores parece começar na consciência de que para construir uma nova profissionalidade docente é preciso resgatar a complexidade da prática pedagógica e de que para dominá-la um pouco que seja, é preciso, como enfatiza PERRENOUD (1993, p.179), "utilizar todas as armas".

Encontro, ainda em PERRENOUD (1993), fortes e decisivos argumentos para defender a idéia que os programas de capacitação docente deveriam considerar seus clientes como pessoas e, portanto, admitir como conteúdos desta educação aqueles saberes que são inerentes à própria condição humana, como é o caso da sexualidade.

"Fazer face à complexidade e à relação exige, (...) muito mais que representações e esquemas. Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso ter coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é, portanto, necessariamente uma formação global da pessoa." (p.180, grifo do autor)

A fala de ARROYO (1989) reforça a afirmativa de PERRENOUD (1993).

"Se quisermos formar um profissional da Educação é necessário não só ter uma visão mais total do processo educativo, como do próprio professor."
(p.53)

Ainda analisando a importância de uma *"pedagogia situada"* (FREIRE & SHOR, 1990, p.37) numa proposta de capacitação docente, remeto minhas reflexões para a questão da necessidade de superação de modelos de ensino ditos "racionalis", de que falam MORAES (1991) e NÓVOA (1991), que desde a década de setenta têm influenciado as práticas pedagógicas. No debate em torno do tema da formação de professores tem surgido críticas a estes modelos e as discussões têm mostrado uma tendência à rejeição do que se tem chamado de "racionalização do ensino".

Ao analisar a questão, NÓVOA (1991, p.63) descreve a "racionalização do ensino" como uma forma de pedagogia que propõe não só o controle das situações pedagógicas como também, a sua modelagem "*(...) na mais próxima configuração possível dos nossos desejos de educadores*". Neste sentido a pedagogia passa a ser "*(...) uma ciência do antes e do depois*".

Este modelo de ensino tentou reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional, o que foi um erro de vez que a ação pedagógica,

conforme enfatizam vários autores (ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1993), se constitui, na sua essência, numa ação espontânea e improvisada.

Em função de que não é possível estabelecer qualquer "razão educativa" limitando ao mínimo os fatores aleatórios ao cotidiano escolar, torna-se ilusório controlar "a priori" qualquer ação pedagógica.

A opção por uma *"pedagogia da situação"* ao lado de uma *"pedagogia do processo"*, conforme recomenda NÓVOA (1991, p.65), vem ao encontro da necessidade de superar a aposta na redução das margens de imprevisibilidade no ensino e de transformar a *"pedagogia da certeza"* em uma *"pedagogia do imprevisível"* (p.65).

Ao justificar o seu desejo de que como resultado de investimentos que priorizem "o aqui e o agora" do cotidiano escolar, os anos noventa possam significar o reencontro com esta *"pedagogia do imprevisível"*, NÓVOA (p.65) afirma: *"o que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto."*

Neste sentido o que se pode esperar é que o esforço empreendido pela tradicional *"pedagogia da certeza"* para diminuir as margens da imprevisibilidade da

prática pedagógica, seja substituído por uma pedagogia que aposte no aproveitamento educativo de todas as situações do cotidiano escolar, ou seja uma "pedagogia da situação" (NÓVOA, 1991, p.65).

Na análise dos motivos que resultaram na "leitura reduzida" da prática pedagógica de que falam GATTI (1987); FELDENS (1990); ELLIOTT (1991); MORAES (1991); NÓVOA (1991) e PERRENOUD (1993); ainda encontrada nos atuais sistemas de ensino e no âmbito específico da educação de professores, PERRENOUD (1993) demonstra, numa discussão bastante objetiva que apresento abaixo, porque tem sido "útil" apresentar a prática pedagógica como uma prática mais consciente e racional do que ela realmente é. Para ele (p.21) esta "leitura reduzida e racional":

"- é um fator de legitimidade junto dos pais e da opinião pública (as profissões mais qualificadas assentam em saberes explícitos e em técnicas racionais);

- é uma imagem tranquilizadora da relação pedagógica (o reconhecimento do inconsciente é a porta aberta aos fantasmas);

- é útil para a administração e para a inspeção que governam através de diretivas;

- facilita a tarefa dos formadores, que transmitem modelos de ação ou teorias;

- permite aos próprios professores dar uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações através da razão."

Esta objetiva lista de motivos provoca algumas reflexões acerca da "utilidade" deste "racionalismo" que parece também impregnar a maioria das abordagens do "sexual" no contexto escolar.

Refletindo especificamente sobre a questão da necessária "aprovação social" dos "saberes" transmitidos pela educação escolar, selecionados em meio ao universo cultural e em função de "o que" da cultura é considerado de "valor educativo" (FORQUIN, 1993, p.16), surgem-me algumas ilações acerca de o que tem sido chamado nas organizações escolares de "educação sexual".

O professor que toma para si, voluntariamente ou não, a missão de desenvolver uma ação educativa no âmbito da sexualidade tradicionalmente tem necessitado, mais do que um professor que trabalha com conteúdos "somente" da área da matemática, por exemplo, de um forte respaldo da autoridade institucional responsável pela organização e controle do sistema escolar e da família que representa a sociedade e os seus interesses.

Tudo o que se ensina na escola, conforme destaca FORQUIN (1993), precisa ser objeto de antecipada aprovação social. Os conteúdos que "merecem" fazer parte dos currículos escolares são, portanto, aqueles que pertencem ao que o autor chama de "*face legítima da cultura*", ou da sua "*imagem idealizada*." (p.16)

Determinadas áreas de conhecimento já se acham contempladas com este "aceite" social e são tradicionalmente abordadas nas nossas escolas. É o caso do ensino da matemática, da língua portuguesa, da história, das ciências, e de outras. Porém, quando o "conteúdo" a ser comunicado no ensino se insere no campo dos "saberes mal-ditos", como é o caso da "sexualidade", tão esporadicamente trabalhada na escola, a exigência da autorização e da aprovação social surge como imediata e imprescindível condição à educação pretendida.

Quando se trata de **ensinar o que** tradicionalmente tem sido considerado como proibido, algo trabalhado apenas em espaços excusos, então a necessidade de legitimação, escassamente manifesta em outras áreas do conhecimento já admitidas pela sociedade, se intensifica.

Há receio de punição, há receio da incompetência e de comportamentos imprevisíveis, há receio do "novo" dentro da escola, há receio dos preconceitos, há receio do próprio "eu" que pode estar escondido por detrás de uma "sexualidade" raramente falada e admitida...

O que poderiam dizer de uma escola ou de uma professora que ousasse tratar abertamente de "sexo"? Este, o maior receio dos educadores!

Como a abordagem do "sexual", explícita e formalmente tratada como tal, não é sistemática no ambiente escolar (NUNES, 1987; MORAES, 1993; RIECHELMANN, 1993), por uma série de entraves que impedem a sua presença e continuidade, cada nova iniciativa necessita novamente buscar o respaldo social para se concretizar, o que leva, muitas vezes, o educador ao desânimo.

Minha experiência junto a escolas da rede pública e privada, no campo da orientação sexual, revela que tem sido regra a necessidade de respaldo institucional e da comunidade para que o tema "sexualidade" seja abordado de forma explícita no contexto escolar.

Não é que a instituição ou a comunidade se coloquem formalmente na posição de legitimadores ou tomem para si o direito de intervir na abordagem deste ou daquele conteúdo de ensino. O que normalmente acontece, se o assunto gira em torno do tema "sexualidade", é que os próprios professores se sentem mais "seguros" se o ensino empreendido for reconhecido como "legal", ou seja, se suas práticas forem apoiadas pela sociedade.

Na verdade, nem eles têm absoluta certeza de que este ensino é legítimo e buscam na cumplicidade o apoio que precisam. Infelizmente, apesar das demandas sociais pressionarem as instituições escolares para a abordagem de conteúdos ligados à "sexualidade", esta área

do conhecimento ainda não integra a "versão autorizada" (FORQUIN, 1993, p.16) da cultura que admite-se como "substância" da educação escolar.

No que diz respeito à existência de restrições para a abordagem do "sexual", como já comentei, comuns no âmbito da escola, o POSARME, mesmo tendo em vista seu caráter inovador, não fugiu à regra.

Exceção em muitas das suas características, na questão específica da necessidade de "legalização" do seu empreendimento educativo, o Projeto desenvolvido pela SMED deixou de ser inovador, demonstrando o tradicional "receio" que tem permeado as iniciativas de orientação sexual nas escolas. É a conclusão a que cheguei ao analisar os documentos do Projeto que explicitavam como condição para que o aluno dele participasse, a apresentação de uma autorização por escrito assinada pelos pais ou responsáveis (PORTO ALEGRE, 1991).

Talvez porque ligado à máquina estatal, e por isto temeroso de repercussões políticas que pudessem advir de um empreendimento educativo sem o respaldo da sociedade; talvez porque ainda inseguro sobre a legitimidade da abordagem do "sexual" no contexto escolar... Inferir razões, não é suficiente para realizar uma crítica acurada sobre a questão. Isto até foge aos objetivos deste estudo.

Minha referência à postura do POSARME e da sua coordenação em relação ao desejo de ver antecipadamente respaldada e autorizada a sua ação educativa aparece, aqui, mais como um ponto para reflexão.

O discurso de uma "sexualidade" que legitimamente ocupa seu espaço como parte do todo da educação, posto que é inerente ao todo da pessoa-professor e ao todo da pessoa-aluno, mostra sua face de contradição.

O terreno da "sexualidade" extrapola os limites do "racional" dentro dos quais professores e autoridades educacionais acreditam (e foram educados para isto) realizar os deslocamentos que a prática pedagógica exige.

Nestas circunstâncias o ineditismo da experiência educativa específica sobre o tema "sexualidade" (geralmente inédito na vida pessoal de professores, alunos e autoridades), aliado a posturas retrógradas e preconceituosas como as que afirmam que "tratar de temas que dizem respeito à sexualidade pode chamar a atenção dos jovens para o sexo e incentivar a sua prática", um dos chavões utilizados hipocritamente para impedir que se fale de "sexo" na escola, resultam num contexto pouco favorável para que isto se dê.

Chamo de "hipócrita" esta tentativa de negar o sexo para os jovens porque considero que é o mesmo que fazer de conta que "sexualidade não existe para todos" ou que "sexualidade só é bom para alguns", idéias perfeitamente identificadas com outro chavão, o "faça o que eu digo mas não faça o que eu faço". O adulto que, certamente, já passou pela adolescência, é hipócrita ao se fazer ignorar o que já viveu (e ainda vive) em relação à "sexualidade"!

O que quero, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto, é afirmar que é necessário enxergar, ou melhor, admitir o que está diante dos nossos olhos. Como já discuti algumas vezes neste estudo, os meios de comunicação de massa vem veiculando, ininterruptamente, imagens e mensagens ligadas ao tema "sexualidade" (NUNES, 1987; SIMONETTI, 1993). Quer se aceite ou não, crianças, adolescentes e adultos recebem estas mensagens e as consomem sem cessar, cada um à sua maneira, segundo a sua capacidade de compreensão e o estágio de amadurecimento em que se encontra. E os adultos sabem disto!

SIMONETTI (1993, p.87) comenta com propriedade a influência da mídia no comportamento sexual infantil:

"Nossa TV atual, salvo raras exceções, é usada pelo mercado para formar, informar e 'enformar' (no sentido de colocar numa fôrma) a sexualidade das pessoas, inclusive das crianças."

Para NUNES (1987, p.74) toda esta ingerência da mídia sobre a sexualidade dos indivíduos resulta na criação de uma "aldeia global" onde as "massas consumidoras" se sentem integradas. Incorporada a sexualidade à "máquina de consumo", as pessoas e o corpo passam a ser utilizados como objetos, quantificando a sexualidade sem, contudo, alterar de forma qualitativa sua significação.

Analisando a questão sob um prisma mais geral e baseando-me nas idéias de FORQUIN (1993), observo que a cultura veiculada pelos meios de comunicação tem privilegiado na informação o superficial, veiculando uma abordagem "consumista" da vida e uma moral do gozo imediato e permanente. Esta concepção deliberadamente enganosa da vida, que ela tem difundido, é incompatível com o "real" e leva os indivíduos a viverem constantemente em conflito entre a realidade e a vida artificial, repleta de necessidades pré-fabricadas, propostas pelos meios de comunicação. É neste contexto que se inserem as mensagens sobre "sexualidade" que se têm consumido.

Estas reflexões remetem à conclusão de que na verdade não é a iniciativa da escola ou da professora em tratar o assunto "sexualidade" que vai despertar ou estimular "determinados" interesses.

Primeiramente há que se admitir que a "sexualidade" e os interesses dela advinda fazem parte da existência das pessoas, tenham elas a idade que tiverem. Em seguida parece forçoso aceitar que, mesmo que assim não fosse, o convívio social e a cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa se encarregariam, à parte de qualquer empreendimento educativo formal, de dar certo conhecimento, mesmo que restrito e mistificado, a respeito do tema.

Estou convicta que a abordagem livre e franca sobre as questões que resultam das mensagens captadas no e do cotidiano, aliada à melhora do nível de informação, que é coadjuvante neste processo, conduz ao desenvolvimento de uma postura crítica e pessoal frente a estas questões, o que, sob o meu ponto de vista, é base para a aquisição da capacidade de tomar decisões responsáveis, realizar opções conscientes e respeitar decisões e opções de outrem acerca da sexualidade.

Ainda com relação a aspectos ligados à questão mais abrangente desta necessidade de legitimação dos programas de "orientação sexual" nas escolas, a meu ver ela tem resultado no estabelecimento de um "corpo" apriorístico de "conteúdos" e de "modos de ensino", de forma que se possa submetê-lo a um processo de legitimação, antes de colocá-lo como parte do trabalho pedagógico.

Para que esta seleção se dê, há que se deduzir que lacunas de conhecimento faz-se necessário preencher e, ainda, qual seria a melhor forma pedagógica de preenchê-las. Isto, mesmo antes de se conhecer o grupo de alunos, suas realidades, vivências e interesses. Usa-se, então, este "racionalismo" que **deve prever "a ação", "os saberes" e o "aluno"**, enquadrando-os, tanto quanto possível, nos moldes estabelecidos como desejáveis.

Na verdade, à medida que se reduzem os espaços para "o imprevisível", diminuem-se os "riscos" de uma ação fora de controle e conduz-se com mais "tranquilidade" o "tipo" de orientação sexual que interessa implementar. Estabelecem-se modelos de aluno, modelos de professor, modelos de saber, modelos de prática, modelos de contexto, e, sobretudo, modelos de sexualidade, tudo o mais previsível e reduzido possível. Ampliar estes espaços de educação traria repercussões as mais diversas.

Compreender o corpo humano, o seu funcionamento, a sua inserção no social, a sua relação com o prazer, a gerência externa sobre o seu uso, poderia romper com a ordem estabelecida! **Indivíduos conscientes de si, enquanto sujeitos, podem se tornar críticos demais...** E isto, certamente, muitos não querem!

Em relação aos adolescentes, a ampliação de concepções tradicionalmente reduzidas na esfera da

organização escolar pode, a meu ver, trazer contribuições importantes para a condução de um ensino voltado aos interesses dos alunos e ao exercício da cidadania.

Na medida em que se oportuniza um espaço legítimo dentro da escola para que o alunado se conscientize e lute por seus interesses, mesmo aqueles mais guardados, abre-se a possibilidade de uma fala de contestação sobre tudo aquilo que até agora tem sido considerado como "o melhor para as crianças", inclusive em relação à sexualidade.

No discurso de PERRENOUD (1993, p.77) a confirmação de que é preciso superar o tradicional e inserir a "sexualidade" como algo inovador na cultura da organização escolar, pode ser expressa como abaixo:

"Durante muito tempo recusamos com horror a idéia de que as crianças pudessem ter uma sexualidade. Atualmente, ainda recusamos considerá-las como atores sociais a tempo inteiro, cujos interesses reais poderiam, em determinados domínios, opor-se aos interesses dos seus pais ou dos seus professores. Os adultos gostam de acreditar na idéia de que sabem o que é bom para as crianças. Qualquer oposição parece-lhes assim perversa... Passa-se o mesmo com o trabalho escolar. Suposto garantir o seu sucesso e, conseqüentemente, o seu futuro, não é passível aos olhos dos adultos de qualquer contestação legítima." (grifo do autor)

O re-encontro com o corpo traz a consciência da ação, ou como diz FREIRE (1991, p.92), a

consciência de que "(...) o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo".

Ainda acompanhando as idéias de FREIRE (1991), acredito que uma juventude com esta consciência terá meios para questionar o futuro como um pré-dado e para compreendê-lo como uma possibilidade e não como determinação.

A importância dada à vida, ao corpo e à singularidade, apontada em FREIRE & GADOTTI (1991) como característica fundamental de uma nova concepção de educação, que está nascendo em função das demandas da juventude de hoje, abre a perspectiva da valorização de cada um no processo de transformação da história.

A mocidade, como enfatiza FREIRE (1991), traz no bojo de uma certa luta pela libertação a compreensão de uma indiscutível importância do corpo.

Sinto vontade de transcrever, aqui, as palavras de FREIRE (1991, p.92), tomadas audaciosamente como minhas:

"(...) O corpo move-se, age, rememoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. (...) E sua importância tem a ver com um certo sensualismo. (...) Não acredito em revolução que negue o amor, que coloque a questão do amor entre parênteses. (...) O amor e a revolução estão casados. Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um

absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo, da capacidade apaixonada de saber."

A escola fragmenta a existência do indivíduo na medida em que não o reconhece como um ser único e indivisível, composto, sim, de um grande número de dimensões, todas elas, porém, articuladas e integradas em um só corpo. E neste contexto não são esquecidas somente as dimensões afetas à sexualidade e ao prazer.

Tradicionalmente o "contrato" da escola com a sociedade não inclui a compreensão do cotidiano e da existência das pessoas como um todo, privilegiando nos seus objetivos apenas o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a abordagem reduzida desta ou daquela fração de vida que interessa abordar.

Não se espera da família que ensine Matemática. Em contrapartida não se espera da escola que ocupe suas aulas com a abordagem de conteúdos ligados à sexualidade. Este processo de divisão das funções educativas acaba fragmentando a realidade e dificultando a compreensão do cotidiano como resultante de um conjunto interrelacionado de fatores.

Como bem diz FREI BETTO (BETTO, in: KRUPPA, 1993, p.36-37), esta é uma realidade na qual:

"Cada vez se percebe menos o mundo em que se vive. Estabelece-se a dicotomia entre fome de pão e de beleza. Educa-se para saciar a primeira, sem considerar o sentido mesmo da existência. (...) Filha

de uma tradição cartesiana, a escola só se preocupa com a pessoa do pescoço para cima. Desconsidera pois o vasto leque de potencialidades não estritamente intelectuais, mas lúdicas, artísticas e espirituais, que não podem ser trabalhadas ao nível dos conceitos. Acentua-se a divisão entre o saber intelectual e o experimental. A escola, ao separar o espaço do aprendizado do espaço da existência, impede o sujeito de pensar o cotidiano com suas implicações. (...) Educa-se para a competitividade e o sucesso e não para tecer laços de solidariedade que amenizem situações conflitivas. Em suma, falta à escola abordar o sentido da existência." (grifo meu)

Penso ser importante destacar aqui que apesar de, nos parágrafos anteriores, ter tratado da questão específica do ensino dirigido ao alunado, abordei o assunto refletindo sempre sobre duas esferas da educação, a educação de professores e a educação de alunos, que me parecem, nesta abordagem, muito próximas e semelhantes.

Neste sentido minhas reflexões acerca do atual "estado de coisas" da educação de professores podem ser resumidas na fala de ARROYO (1989, p.53) que, mesmo longa, resolvi transcrever, por considerá-la muito bem colocada:

"A escola passou a ser, hoje, o local de satisfazer relações afetivas, sociais, culturais, um hábito de vida, como, antigamente ir à igreja ou à praça pública. Se quisermos formar o profissional da Educação, é necessário não só ter uma visão mais total do processo educativo, como do próprio professor. O profissional da Educação é importante não apenas pelo que fala, mas

como figura social, que vem acompanhando nossas vidas durante dez, quinze anos. (...) Estão faltando, hoje, não apenas pessoas treinadas para verbalizar conteúdos, mais críticos, mas também para um tratamento do tema educativo, do ritmo, do espaço, do corpo da criança. Na escola o que mais se educa não é a "cabeça" da criança, mas o seu corpo, e desconheço que se estude nos cursos de Pedagogia ou nos treinamentos, qualquer pedagogia do corpo enquanto totalidade. (...) Fundamentalmente, a educação social da escola é uma educação corporal, no sentido do corpo como totalidade. É uma educação cultural, pois implica controles do pensamento, do sentimento, da vontade. Tudo isso é estimulado na escola, e não somos treinados para isso. O profissional da educação escolar deveria ter o domínio teórico de todas essas dimensões."

As falas de FREI BETTO e de ARROYO parecem revelar elementos de postura antagônicos. O primeiro refere que "a escola só se preocupa com a pessoa do pescoço para cima" e o segundo diz que "na escola o que mais se educa não é a cabeça da criança, mas o seu corpo".

Uma análise mais detida do significado das palavras usadas por um autor e por outro revela que, na verdade, este antagonismo é apenas aparente. Em educação "não se preocupar com" não implica, necessariamente, em "não educar".

O que ambos destacam, porém com palavras diferentes, é que a educação escolar se equivoca ao deixar de considerar a totalidade do indivíduo e que mesmo que esta totalidade não seja levada em conta na

educação, nela a sua presença é inevitável. Conduzir uma educação que não se preocupe em tratar os seus sujeitos (alunos e professores) como seres humanos integrais, é inegavelmente, por si só, uma forma de educação.

"(...) O homem, a educação e a sexualidade são indivisíveis. O homem não é só, e desarticuladamente intelecto, físico, sexualidade, trabalho, lazer... compartimentá-lo é ferí-lo mortalmente; (...) investindo contra sua dignidade e potencialidades." (MORAES, 1993, p.251)

Voltando à questão do racionalismo na educação, tanto PERRENOUD (1993) quanto NÓVOA (1991) admitem que, na esteira de uma ruptura com a imagem racionalista e simplista da educação e de seus agentes e na necessidade de superá-la, torna-se premente construir uma *"nova profissionalidade docente"* (NÓVOA, 1991, p.69). Uma *"profissionalidade"* que leve em conta a dose de imprevisibilidade contida nos processos de ensino e que, em função disto, devolva aos *"atores educativos"* o papel principal na determinação destes processos.

Na fala de PERRENOUD (1993, p.31) a preocupação com o discurso da competência pela via da formação profissional impregnada desta racionalidade:

"A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É frequente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão

impossível-como Freud denominava a profissão docente-, o profissional 'dá o seu melhor', tendo que aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos."

O que é uma profissão impossível? Na interpretação de PERRENOUD (1993) é um tipo de profissão cuja formação não garante um desempenho de sucesso, ou seja, uma profissão que conta com o fracasso não como uma exceção, o que ocorre nas profissões técnicas, mas como um elemento constitutivo. É um tipo de profissão que trabalha, no seu dia a dia, com contradições impossíveis de ultrapassar por melhor que tenha sido a formação; é um tipo de profissão que investe em uma ação interpessoal, com todos os "ônus" que ela contém.

Toda a complexidade da prática da docência, de que fala PERRENOUD (1993), se resume na própria relação entre seus sujeitos: o trabalho pedagógico nos limites da influência de um sujeito sobre outro sujeito, de um ator social sobre o outro. Singularidades, individualidades, identidades, subjetividades, estes são alguns dos elementos com os quais a prática pedagógica, certamente, conta.

Neste sentido o papel da formação está em considerar esta complexidade, preparando o professor para compreendê-la e fazer-lhe frente. Resta saber em que medida as especificidades de cada ambiente educativo,

nele incluído os seus sujeitos, têm sido consideradas pelos currículos dos programas de educação de professores. E a "sexualidade" de professores e alunos, parte do todo que é a pessoa, como tem aparecido (se é que tem) neste contexto?

O modelo pedagógico proposto pelo POSARME para a formação dos orientadores sexuais e, por via de consequência, para a realização do trabalho educativo junto aos alunos adolescentes, parece não tratar com reticência o inconsciente, a improvisação, a autonomia, a diferença, a negociação com o outro, as apostas pessoais confessadas ou não, as subjetividades, as individualidades, elementos que são inerentes às relações pedagógicas.

Segundo minha percepção, admite-se no POSARME que a prática pedagógica é resultado de uma articulação entre uma "irracionalidade inconfessada" e uma "racionalidade subjetiva", o que resulta no reconhecimento da importância dos "atores educativos" e da sua ingerência sobre esta prática.

Um programa de formação de professores que, diferentemente do usual, compreenda desta maneira a prática docente e que assim a considere no seu ensino poderia, em comparação com outros programas, ser qualificado de "menos ingênuo". (PERRENOUD, 1993, p.31)

A improvisação é parte da prática docente e é preciso considerá-la quando se planeja um programa de formação de professores. No interior da sala de aula "circulam" efeitos de uma série de microdecisões que o professor assume sem, no entanto, dispor de tempo nem de meios para pesar os prós e os contras desta ou daquela opção ou postura. Frente às questões que o professor têm de responder com urgência no contexto específico da ação educativa, se desvelam as lacunas de uma formação limitada.

A questão não é fornecer ao professor-aluno uma lista de situações possíveis, cada uma acompanhada de uma reação aconselhada. Posto que "*a prática não é uma concretização de receitas*" (PERRENOUD, 1993, p.36), o que se precisa é preparar o professor para lidar com as circunstâncias do "real" e com o imprevisível das pessoas, estudando cada momento, cada reação, cada opção, segundo os múltiplos elementos que os compõem.

Isto quer dizer, preparar o professor para avaliar e implementar a solução de problemas da prática "*in situ*" (ELLIOTT, 1991, p.311), ou estudar cada um deles "*em situação*" (PERRENOUD, 1991, p.109). Segundo minha percepção, é este o "viés metodológico" que conduziu a proposta curricular do processo de capacitação docente do POSARME.

Na análise da prática curricular do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME surge, novamente, a relevância do exemplo como ação educativa. A importância dada à diversidade dos indivíduos e à especificidade dos grupos dispensa qualquer abordagem teórica que recomende o reconhecimento desta "imprevisibilidade" na educação.

No meu entender,

a educação de professores realizada no contexto do POSARME se dá, principalmente, através do exercício prático das propostas didático - pedagógicas do seu projeto curricular.

Percebe-se, através da leitura dos "conteúdos" que relatei como **"CONTEÚDOS ORIGINADOS DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL"** (ver p.140), que a prática pedagógica desenvolvida pelas coordenadoras do processo de formação docente do POSARME não se restringiu ao "específico", utilizando-o apenas como ponto de referência para o trabalho em torno de muitos outros conteúdos que iam surgindo à medida que a ação educativa se desenvolvia.

Às vezes discutiam-se temas afetos à "sexualidade", como a questão dos "preconceitos sexuais" por exemplo, e esta discussão remetia à abordagem de outros "conteúdos", não relacionados especificamente ao primeiro. Porém, apesar de não fazerem parte da especificidade do "conteúdo" "sexualidade", estes outros

conteúdos não eram considerados de menor valor. Neste espaço apareciam temas como "as convenções sociais", "a postura pessoal frente os mitos", "os esteriótipos de professor e de aluno", "a auto-imagem", etc.

Preparar professores para um trabalho de orientação sexual de adolescentes, coerente com o projeto educativo que se quer concretizar, implica em implementar um processo de formação que desenvolva habilidades e competências específicas para este trabalho. Implica também, em formar indivíduos capazes de atuar como agentes desta educação que se quer, pelo seu próprio exemplo de indivíduo e de profissional.

A importância da ação educativa concretizada no exemplo da própria prática aparece na reflexão de APPLE (1988, p.113-114) que indaga: "*(...) podemos esperar escolas que eduquem, encorajem e expandam os horizontes das nossas crianças, se estas mesmas instituições restringem e retardam o crescimento dos professores?*"

Um ensino que deseje investir na formação de indivíduos críticos e reflexivos, de cidadãos, necessita, antes disto, investir na formação de educadores corentes com este objetivo.

A análise dos "conteúdos de ensino" que permearam o desenvolvimento da prática de formação de

orientadores sexuais do POSARME demonstra nitidamente que "o projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum, mas, sim, organizados sob uma forma que se considera mais própria para o nível educativo ou grupo de alunos de que se trate." (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.90)

Posto que todo o processo educativo é sempre intencional e diretivo, "(...) a questão é saber em que direção e com quem ele é diretivo" (FREIRE & SHOR, 1990, p.135). Penso que, neste estudo, à medida que a prática do POSARME for sendo compreendida, serão cada vez mais evidentes o espaço, a clientela e os objetivos nos quais ela se projeta.

No contexto do POSARME os "conteúdos de ensino" foram o resultado de uma articulação entre o poder decisório da coordenação, no sentido não só da prescrição inicial de conteúdos, mas também, num sentido mais amplo, em relação à opção de compartilhar a responsabilidade de seleção destes conteúdos com os sujeitos da ação educativa, e o poder a estes sujeitos conferido. Explicita-se assim, na prática, um dos elementos mais característicos do processo de capacitação docente em estudo: a flexibilidade dos planejamentos e a definição curricular compartilhada.

Tudo o que pude captar até aqui parece ter se originado em um projeto educativo amplo e

ambicioso que, partindo de uma proposta específica de abordagem escolar do "sexual" pretendeu abranger os "indivíduos-professores", os "indivíduos-alunos", a escola e o contexto social.

Uma gama tão complexa de finalidades educativas requer uma proposta pedagógica que pondere, ao lado de "o que ensinar", a questão de "o como ensinar", isto é os aspectos metodológicos do ensino.

Desde que o currículo se constitui na própria expressão do projeto educativo e desde que os objetivos do projeto em questão parecem ser bastante amplos e complexos, é importante ampliar o espaço de análise da prática curricular para além de seus "conteúdos". É o que pretendo fazer a seguir.

Terminado o trabalho de organização das informações referentes a "CONTEÚDOS DE ENSINO", registrado acima juntamente com sua análise, passei a buscar elementos do contexto pedagógico do Curso de Capacitação que pudessem caracterizar o "*modus operandi*' metodológico" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) de sua organização curricular, os quais seriam incluídos em outra "grande categoria", os "MODOS DE ENSINAR".

Mais uma vez é preciso ressaltar que muitos destes elementos poderiam ter sido relacionados, também, como "conteúdos de ensino", porém para fins de

classificação e obedecendo a critérios pessoais, optei por considerá-los como "modos de ensino".

Pela forma como o "'modus operandi' metodológico" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do programa de educação de professores em estudo se deu, parece ter cumprido uma tripla finalidade:

(1) preparar os professores para o desempenho da função de orientadores sexuais;

(2) praticar esta orientação sexual com os próprios indivíduos envolvidos neste processo de capacitação e

(3) servir de proposta metodológica para a prática desta orientação junto aos alunos adolescentes.

A base estratégica desta proposta metodológica pode ser reconhecida na ênfase a uma forma experienciada de ação educativa.

Na medida em que se oportunizava ao professor-aluno o "exercício de" e a "experiência em" situações da prática da orientação sexual e atividades de ensino que se constituíam em propostas para esta prática, criava-se espaço para uma "aprendizagem ativa" (FREIRE & SHOR, 1990, p.136) construída sobre o alicerce da reflexão.

Antes de analisar, mais detida e criticamente, os "MODOS DE ENSINAR" do POSARME e do seu

curso de capacitação, apresentarei a maneira como organizei o conjunto de elementos que o compuseram.

Ao entrar em contato com estes elementos percebi que havia dois grandes grupos de componentes metodológicos afins, o primeiro composto de estratégias de ensino que privilegiavam a "ação" do futuro orientador sexual e o segundo formado por estratégias metodológicas eminentemente "experienciais".

No trabalho de classificação das informações emergiram distinções entre "agir" e "experienciar". Para a determinação do que seria incluído na categoria "MODOS DE ENSINAR QUE PRIVILEGIAM O 'AGIR'" considerei a "ação", baseada em FERREIRA (1993), como o efeito de algum tipo de atuação de um agente sobre outro, no caso específico da prática curricular do curso de capacitação, como a execução pura e simples de determinadas tarefas.

Como exemplo posso citar o ato de desenhar, o de recortar, o de colar e pintar ou, ainda, o de responder questionários. Estas atividades, meramente tarefas, apareceram na prática com pouca frequência e, no mais das vezes, acompanharam as estratégias experienciais que se constituíram na alternativa metodológica de "primeira escolha". O Quadro IV mostra os principais itens que compõem esta categoria.

QUADRO IV

MODOS DE ENSINAR QUE PRIVILEGIAM O "AGIR"

- desenhar, recortar, colar, pintar
- ler e interpretar imagens gráficas
- fazer exercícios respiratórios e de relaxamento
- responder questionários
- descobrir
- criar
- ler
- tocar

Para a composição da categoria "MODOS DE ENSINAR QUE PRIVILEGIAM O 'EXPERIENCIAR'", cujos principais elementos são apresentados no Quadro V, baseei-me também em FERREIRA (1993), para quem o termo "experenciado" se refere ao ato de experimentar, ensaiar, tentar ou praticar. Neste grupo estavam todas as estratégias de ensino que previam não só a participação do professor-aluno na ação pedagógica proposta, mas também o seu envolvimento reflexivo nesta ação. Esta classificação surgiu composta de três sub-categorias de "experiências", agrupadas em função das situações de ensino nelas vivenciadas. São elas:

- a) "Situações que envolvem o exercício prático das propostas pedagógicas do Projeto", subdividida em "exercitar" e "experimentar";
- b) "Situações que envolvem a dramatização, a simulação e a representação" e
- c) "Situações que envolvem dinâmicas de grupo de caráter ludo-pedagógicas".

QUADRO V (parte I)

MODOS DE ENSINAR QUE PRIVILEGIAM O "EXPERIENCIAR"

<p>Situações que Envolvem o Exercício Prático das Propostas Pedagógicas do Projeto</p> <p>-EXERCITAR-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o "dar-se conta" e a "tomada de decisão" - a ajuda mútua (professor - professor) - a prática da teoria - o planejamento da própria prática pedagógica - as tomadas de decisão, a liberdade e a autonomia - a iniciativa - o relacionamento interpessoal e a construção coletiva do ambiente - o estabelecimento de uma sequência lógica de assuntos a serem abordados com os adolescentes - algumas formas de diagnosticar os interesses dos adolescentes em relação ao Projeto - o trabalho com o "novo" - a avaliação como um processo e experimentar sua importância para o avanço do conhecimento - o papel do professor e da escola na relativização e cruzamento de informações e do saber - algumas maneiras de iniciar o trabalho na escola - a cena como complemento do verbal - algumas formas de se trabalhar o assunto "AIDS" - momentos de reunião com os pais - os objetivos do trabalho do Projeto - o estabelecimento de contrato com os adolescentes - o relato e a troca de reflexões pessoais e de experiências vividas no Projeto e fora dele - a análise crítica da escola, da sociedade, da articulação escola-sociedade e das situações vivenciadas no Projeto - algumas formas para deixar emergir o que se sabe sobre determinado conteúdo - a oportunidade de sugerir grupal ou individualmente alternativas para o enfrentamento de dificuldades surgidas nestas experiências - a discussão de temas abordados no Projeto - a avaliação e o reconhecimento dos limites da prática pedagógica em geral e da que acontece no Projeto - a análise do papel e dos limites do professor - a autocrítica - a verbalização de percepções e sentimentos pessoais (as mudanças havidas na escola, nos professores, e nos alunos com o desenvolvimento do projeto, a necessidade de transformação da escola, o tempo destinado pelo Projeto à capacitação dos professores ...) - o questionamento de conteúdos e temáticas emergentes - a contextualização de questões ligadas à sexualidade e à educação - a articulação dos temas tratados no Projeto com a questão social no Brasil - caminhos de conexão entre sexualidade, educação e poder
<p>Situações que Envolvem o Exercício Prático das Propostas Pedagógicas do Projeto</p> <p>-EXPERIMENTAR-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - as dificuldades, facilidades e manejos que podem surgir no desenvolvimento do Projeto - meios disponíveis e métodos sugeridos pela coordenação do Projeto para o trabalho com os adolescentes - a importância da descontração e da informalidade no desenvolvimento de conteúdos - a importância do individual para o crescimento do coletivo e vice-versa (ampliação do conhecimento individual através da troca) - a importância da não compartimentalização dos conteúdos ligados à sexualidade - a importância da flexibilidade nos planejamentos do Projeto - a importância do saber popular - a importância da adequação dos planejamentos aos interesses dos adolescentes - a relevância das experiências pessoais - as diferenças no desenvolvimento de um mesmo conteúdo - o relativismo das situações, dos valores e crenças pessoais - as facilidades em se colocar através de uma representação - a multiplicidade de aspectos na interpretação de uma imagem

QUADRO V (parte II)

MODOS DE ENSINAR QUE PRIVILEGIAM "O EXPERIENCIAR"

Situações que Envolvem DRAMATIZAÇÃO/SIMULAÇÃO/REPRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - representar um determinado papel social - representar vivências e posturas pessoais através de imagens gráficas - representar preconceitos, valores, tabus e idéias inconscientes sobre sexualidade
Situações que Envolvem DINÂMICAS DE GRUPO DE CARÁTER LUDO-PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> - "Jogo do Cartaz nas Costas" - "Concorda e Discorda" - "Vou à Paris" - "Sol e Lua" - "Programa de Rádio" - "Abrigo Subterrâneo" - "Relógio Escondido" - "Robot" - "Ser um Adolescente" - "Um Livro Surpreendente" - "Uma Escolha de Cor e Forma" - "Telefone Sem Fio com o Corpo" - "Proury" - "Quem será?" - "Adoletá" - "A Corrente Elétrica" - "O Corredor" - "A Arte com a Camisinha" - "A Primeira Relação Sexual: o antes, o durante e o depois"

A opção pela "experiência" como principal "modo de ensino" revela-se coerente com a perspectiva humanista de currículo que, parece, embasa a proposta pedagógica do POSARME. Humanista no sentido de levar em conta os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais que são importantes para o desenvolvimento e para a vida do indivíduo. Humanista no sentido de atender às peculiaridades e necessidades dos alunos desde o ponto de vista de seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade.

Conforme destaca GIMENO SACRISTÁN (1989), esta preocupação com a experiência e com os interesses do

aluno tem sido uma tendência historicamente ligada aos movimentos de renovação da escola, surgida da necessidade de ampliar, para além do academicismo, os significados da educação escolar.

A análise dos elementos do "'modus operandi' metodológico" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do Curso de Formação de Orientadores Sexuais me permitiu identificar nele duas "etapas formadoras", cujas atividades se desenvolveram paralelamente, porém em espaços distintos.

A primeira delas, que passarei a chamar de **Etapa Formadora X**, foi conduzida através de um conjunto de atividades educativas realizadas no espaço físico-temporal do Curso, isto é, dizia respeito ao contexto educativo formal do curso de capacitação.

Nesta "etapa formadora" oportunizava-se ao professor-aluno a experiência como sujeito da prática educativa preparatória para o trabalho de orientação sexual (ou a sua preparação para o trabalho de orientação) e também a sua experiência como sujeito desta orientação sexual (ou a sua própria orientação sexual). Considero esta dupla experiência como positiva, uma vez que não me parece desejável, nem possível, preparar um educador para trabalhar com a sexualidade do outro, sem se trabalhar com a sua própria.

A segunda etapa, por mim denominada de **Etapa Formadora Y**, se desenvolvia diretamente na escola e nela o professor-aluno tinha a oportunidade de desempenhar a função de orientador sexual trazendo para a sua prática os "saberes", os "saberes ser" e os "saberes fazer" (LIBÂNEO, 1982, p.40), apreendidos na experiência da capacitação.

A proposta do Projeto previa que, uma vez iniciado o processo de instrumentalização do professor para atuar como orientador sexual, já existiam condições para que este professor iniciasse o trabalho com os alunos adolescentes. Neste duplo início, teoria e prática se misturavam, facilitando o trânsito entre uma "práxis" consciente e um embasamento teórico desta "práxis".

A troca de experiências pessoais e profissionais, trazidas ao espaço formal da capacitação pelos professores enriquecia sobremaneira as atividades desenvolvidas no curso e as reflexões e discussões grupais sobre estas vivências oportunizavam construir um conhecimento relativizado e, portanto, muito próximo da realidade e do contexto sócio-cultural que cercava a relação entre cada professor e seu grupo de alunos adolescentes.

Admitindo que *"uma política de formação, para ser consequente, deve ter em conta o conjunto de mensagens que os professores recebem (...) nos 'feed-*

backs' do dia a dia" (PERRENOUD, 1993, p.103), reconheço estas duas etapas do "*'modus operandi' metodológico*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do POSARME como coerentes com o seu projeto educativo que, parece, pretende investir na transformação da escola que aí está, sem perder de vista as dimensões individuais, profissionais e sociais que a determinam e que por ela são determinadas.

Ao estabelecer uma metodologia de capacitação que conseguia concretizar a interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações, o Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME parece ter assumido um modelo de "*formação clínica*", modelo proposto por HUBERMAN e PERRENOUD (apud PERRENOUD, 1993, p.129) para a educação de professores.

Apesar de o termo "clínica" se referir, normalmente, à medicina ou à psicologia, HUBERMAN e PERRENOUD o utilizam como "*um modelo de funcionamento intelectual*". (apud PERRENOUD, 1993, p.130)

Na visão destes autores,

"O 'clínico' é o que, perante uma situação problemática complexa, possui regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar numa intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar a sua eficácia aparente; e) 'corrigir a pontaria'." (HUBERMAN & PERRENOUD, apud PERRENOUD, 1993, p.130)

Segundo a minha percepção, a formação docente implementada pelo POSARME abriu espaço para o estabelecimento individual e coletivo destas regras e para a construção e apropriação destes meios.

Na defesa do modelo de formação que preconizam, afirmam, ainda, HUBERMAN & PERRENOUD,

"Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem a conformar-se com um modelo. É antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência." (apud PERRENOUD, 1993, p.130)

O "ir e vir" entre a teoria e a prática previsto pela proposta pedagógica do programa de educação de professores do POSARME foi, sem dúvida, um veículo para a aquisição de determinados "saberes" legitimados no espaço da prática e selecionados individualmente por cada professor. Isto a meu ver, "estimulado pelo" e, ao mesmo tempo, "estímulo para" o exercício da autonomia profissional.

Perguntam HUBERMAN e PERRENOUD (apud PERRENOUD, 1993, p.130): *"como é feita a formação neste tipo de função?"* Em seguida, respondem: *"Essencialmente através da prática. Mas não uma prática qualquer! Uma prática enquadrada, bem organizada, para que os problemas a serem resolvidos estejam à altura das pessoas em formação!"*

Neste sentido penso que o que eles querem enfatizar é que esta "prática" deve ser realizada no próprio contexto da formação, no que concordo plenamente, dada a experiência vivenciada no POSARME.

Ainda conforme a visão de HUBERMANN e PERRENOUD,

"Os professores entregues a si próprios no momento da sua primeira experiência prática dizem, sem custo, que aprenderam por tentativas, através de uma sucessão de ensaios e erros a partir dos quais construíram um repertório de 'rotinas' que lhes permite 'sobreviver' na sala de aula. É uma aprendizagem clássica, que se faz trabalhando, não tendo uma formação pedagógica." (apud PERRENOUD, 1993, p.130)

Seguindo esta linha de pensamento concluem os referidos autores que :

"para que a experiência prática resulte numa verdadeira maestria profissional é preciso que o professor possa analisar a prática, compreender como e porquê esta atividade ou aquela intervenção foram bem ou mal sucedidas, realizar outros ensaios e passar a agir de forma diferente." (apud PERRENOUD, 1993, p.130)

Seria fácil concretizar um processo clínico de formação? Posto que ele demanda uma forte articulação entre os "locais e momentos de prática" e "os locais e momentos de reflexão na prática", parece que não.

Uma das condições para que se torne possível implantar um modelo de "*formação clínica*" (PERRENOUD, 1993, p.129) consiste na presença constante do educador. Como recomenda PERRENOUD (1993), é necessário que ele esteja disponível para que se proceda à reflexão e à compreensão dos fenômenos da prática.

No contexto do programa de educação de professores do POSARME era marcante a presença do formador enquanto facilitador de momentos de reflexão e de compreensão da prática. O agente condutor era o formador e o espaço de condução era o próprio ambiente formal da capacitação.

Resumindo o espírito de um tipo de formação como este, que reconheço estar refletido no modelo de formação proposto pelo POSARME: trazer uma parte dos conhecimentos teóricos como respostas a situações vividas, como "*grelhas de leitura*" da experiência (PERRENOUD, 1993, p.190), ou seja, buscar na teoria os indicadores e as "*grelhas de leitura*", sem contudo esquecer que "*(...) o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade*". (NÓVOA, 1991, p.71)

Refletindo, um pouco mais, sobre a perspectiva de um processo clínico de formação e admitindo-a como ideal no contexto da educação de professores, encontro em ELLIOTT (1991) e PERRENOUD

(1993) os argumentos que preciso para defender tal modelo de formação.

Para estes autores a única maneira de formar professores que possam agir eficazmente em circunstâncias reais, que são complexas, é fazê-los passar por tais circunstâncias regularmente durante os seus estudos e oportunizar-lhes a análise do que pensaram, sentiram e fizeram. Isto resulta importante, não para julgar se o que fizeram é certo ou errado, mas sim para ajudá-los a analisar o seu próprio funcionamento e as suas atitudes.

O fato de o curso de preparação de orientadores sexuais do POSARME privilegiar a "ação - reflexão - ação como preparação", parece revelar que um dos objetivos do seu projeto educativo era o de primeiramente investir na "iluminação da realidade" (FREIRE & SHOR, 1990, p.62) para, na sua compreensão, buscar e encontrar caminhos para recriá-la.

Nesta trajetória identifico a ação empreendida pelo POSARME como um esforço para superar o atual "estado de coisas" da educação e alcançar a inovação. Isto, baseada na afirmação de GATTI (1987) de que no que concerne aos atuais programas de educação de professores, "a tônica destes cursos é o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face a ação e a ação propriamente dita". (p.13)

Ainda sobre os resultados de um empreendimento educativo que conduz a sua prática na direção da formação de profissionais reflexivos, críticos e autônomos, como é o caso do POSARME, concluo que, ao final desta etapa formal de capacitação, ter-se-á investido na preparação de profissionais capazes de desenvolver, conforme preconiza ELLIOTT (1991, p.313), baseado em SCHON, uma "*prática inteligente*".

Neste sentido reconheço, na mesma medida que o autor, que a competência profissional tem uma estreita e direta relação com esta dita "*prática inteligente*", já que ser competente implica em ter a habilidade de agir inteligentemente em situações práticas que, certamente, são sempre novas e únicas. À luz destas reflexões, parece ficar evidente que o "**pensar**" e o "**criticar**" são atividades imprescindíveis à condução inteligente de qualquer prática profissional.

Segundo ELLIOTT (1991, p.313), "*prática inteligente*" é aquela na qual o sujeito da prática se utiliza de "*qualidades de julgamento*" e de "*tomadas de decisão*" para levar a cabo a solução reflexiva de problemas. Sendo assim, concordo com o autor quando ele sugere que desde que as situações da prática são complexas e imprevisíveis, a "educação profissional" deve objetivar, não a formação de "*experts infalíveis*" (ELLIOTT, 1991, p.311), cuja prática é centrada em

julgamentos profissionais pré-estabelecidos, de pouco valor em tais condições, mas sim a formação de profissionais capazes de avaliar e implementar a solução de problemas "*in situ*". (ELLIOTT, 1991, p.313)

Ser capaz de julgar e de tomar decisões acerca das soluções de problemas práticos, que surgem inesperadamente, requer a capacidade de correr riscos perante às incertezas, de perceber as situações da prática nas suas diversas perspectivas (incluindo a dos clientes) e de autocriticar-se.

No contexto da "*prática inteligente*" (ELLIOTT, 1991, p.313) a consciência da prática, trazida do exercício da reflexão na e sobre a prática, abre espaço para a produção pessoal e profissional do conhecimento. Além disto, a "*prática inteligente*", conforme destaca ELLIOTT (1991, p.313), oportuniza ao profissional o "dar-se conta" do seu potencial como agente de mudanças. Para mim este "dar-se conta" é resultado da consciência da marca pessoal que o profissional confere a cada situação da prática.

Admitindo o pressuposto de que a **aprendizagem profissional é uma dimensão da prática** (ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991), admito igualmente, que o conhecimento necessário à competência profissional não pode ser dissociado da experiência e da sua crítica, o que me permite concordar com a opção do POSARME em

valorizar no seu curso de capacitação docente o espaço da "ação - reflexão - ação como preparação".

Desde que a formação de um profissional reflexivo deve ser, da mesma forma reflexiva, parece perfeitamente adequado propor, com ELLIOTT (1991); MORAES (1991); NÓVOA (1991) e PERRENOUD (1993), não só o investimento em um novo modelo de profissionalismo na área da educação, mas antes disto, em um novo modelo de formação de professores.

Isto, considerado o modelo atual de formação que, na maioria das vezes, além de ignorar a capacidade crítico-reflexiva do futuro professor, ainda "*(...) menospreza a prática, não a tomando como eixo central de todo o processo de educação do professor.*" (MORAES, 1991, p.283)

Quanto mais me embrenho na análise da organização curricular do Curso de Orientadores Sexuais do POSARME, mais a reconheço como uma proposta de renovação das práticas de formação de professores, ora vigente. A literatura consultada revela um discurso que, ao mesmo tempo em que respalda e recomenda esta renovação, parece consciente que, na prática, as mudanças se mostram difíceis e escassas. A concretização das propostas pedagógicas do POSARME demonstraram, porém, que a renovação é possível.

No meu entender,

a presença do POSARME na escola, ainda que num reduzido espaço da organização escolar, pode ter se constituído, quem sabe, na "semente" desta tão esperada renovação.

A necessidade de substituir o atual processo de preparação e aperfeiçoamento de professores por outro, fundamentado em novas bases, aparece claramente nas falas dos professores que trabalham em programas de capacitação docente, que foram entrevistados por MORAES (1991) em recente estudo.

Baseado no conteúdo destas entrevistas o autor conclue que, sem dúvida, uma das questões de maior importância no que diz respeito às deficiências dos cursos formadores é a falta de significância dos conteúdos da formação em relação à realidade da prática pedagógica nas escolas.

Seguindo esta linha de raciocínio, reconheço como pertinente a recomendação de MORAES (1991) para que os programas de formação e aperfeiçoamento de professores sejam orientados na direção da superação do modelo de racionalidade técnica, orientador de todo o atual processo de formação de professores, "(...) substituindo-o por um modelo de racionalidade prática e crítica, fundamentado numa estreita relação teoria-prática e capaz de possibilitar ao professor um

verdadeiro e significativo crescimento pessoal e profissional". (MORAES, 1991, p.12)

Sob o meu ponto de vista, a descrição deste novo modelo de formação de professores, proposto por MORAES (1991), resume algumas das bases que fundamentaram o modelo inovador de capacitação docente trazido pelo POSARME, conforme tenho procurado demonstrar ao longo deste trabalho.

Penso que ao considerar toda a gama de "saberes" previamente apreendidos pelos professores-alunos, não como "saberes" equivocados ou isentos de valor, mas ao contrário, como "substância" imprescindível para a gênese da inovação, a prática de capacitação do POSARME acabou oportunizando aos professores-alunos o espaço para um balanço entre os seus significados prévios e os da nova proposta.

A pertinência deste "modo" de condução do trabalho pedagógico, que parece ser "de vanguarda", está no fato de que a adoção consciente de qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos ou de valores educativos, exige, como destaca GIMENO SACRISTRÁN (1989), que o professor compreenda os novos significados colocando-os em relação com os que ele já possui.

Na consciência da necessidade de superação do modelo vigente de educação e do tipo de profissional responsável por conduzi-la, "realidade iluminada" no contexto do POSARME, uma única direção possível: **o caminho da inovação.**

Num programa de formação de professores, cuja trajetória se encontra projetada na direção de um caminho de renovação e inovação, justifica-se o investimento educativo nos saberes que os professores são portadores. A reflexão crítica sobre as questões da prática e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal (que também é identidade profissional) são, ao mesmo tempo, processos e produtos deste investimento.

Ao conceder atenção especial à vida dos professores e à "praxis" como lugar de produção e apreensão de saber, a organização curricular do POSARME, exemplo prático e "vivo" da sua proposta educativa junto aos alunos adolescentes, revela o reconhecimento de que, **o professor é pessoa, antes de ser professor, e que uma parte importante desta pessoa é o professor,** como apropriadamente lembram NÓVOA (1991), GATTI (1992) e PERRENOUD (1993).

Uma pedagogia que ensina através da sua própria prática, que o professor é pessoa, acaba ensinando também, que o aluno assim como o professor é, antes de ser aluno, uma pessoa. Isto favorece a

conscientização de que a relação pedagógica é humana antes de ser pedagógica e que isto deve ser levado em conta no planejamento e na execução de ações educativas.

Ainda acompanhando o pensamento de NÓVOA (1991), considero a formação como um investimento pessoal, como um projeto próprio de vida mesmo. Desta forma não parece ser possível vivenciar o espaço da formação apenas como momento de desenvolvimento profissional.

Por isto é importante e necessário (re)encontrar nos programas de educação de professores, assim como no POSARME, espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que, legitimamente, fazem parte da formação. Na análise de NÓVOA (1991) este procedimento acabará por permitir aos professores que se apropriem dos seus processos de formação e que se lhes dêem um sentido no quadro de suas vidas.

PERRENOUD (1993) afirma que ao considerar o contexto profissional como indissociável do pessoal, o espaço de formação estará investindo na construção de uma nova profissionalidade docente. Contudo, apesar de recomendar como um dos modos de *"preparação de verdadeiros profissionais"* (PERRENOUD, 1993, p.185), a individualização dos percursos de formação contínua, de forma que eles possam ser geridos pelos interessados, o

autor reconhece que não é fácil o professorado assumir tal espaço de liberdade.

A questão fundamental a responder é: "*como tomar a cargo a sua formação contínua, individual ou coletivamente, se se andou pela mão durante a formação inicial, sem nenhuma margem de autonomia?*" (PERRENOUD, 1993, p.185). É claro, é preciso rever os programas de formação inicial, ampliar os espaços de autonomia do futuro professor, permitir-lhe correr riscos, deixar que assuma eventuais erros na orientação da sua formação e que experimente a liberdade de redefinir direções.

Há que se reconhecer, no entanto, que o professor não é apenas o que a formação permitiu que fosse, mas sim, como enfatiza MORAES (1991), uma resultante do histórico pessoal, da procura pessoal e da formação.

Voltando à análise do "*'modus operandi' metodológico*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do curso de capacitação em estudo, penso que na perspectiva do desenvolvimento de uma "*pedagogia situada*" (FREIRE & SHOR, 1990, p.37), orientada na direção da formação de profissionais capazes de uma "*prática inteligente*" (ELLIOTT, 1991, p.313), parte da proposta educativa do POSARME, a escolha de "modos de ensinar" centrados na "experiência" revela-se coerente e adequada.

Posto que a "prática inteligente" (ELLIOTT, 1991, p.313) requer uma formação voltada ao desenvolvimento da capacidade de julgar e de tomar decisões acerca de problemas que surgem inesperadamente no ambiente da prática; posto, ainda, que para que isto aconteça é necessário estudar cada um destes problemas "em situação" (PERRENOUD, 1991, p.109), refletindo sobre eles e criticando-os à luz de conhecimentos teóricos aprendidos e/ou confirmados no contexto da prática, parece pertinente estabelecer um espaço de formação que privilegie como metodologia de ensino o contato prático com situações da prática.

Lembro aqui as idéias de ELLIOTT (1991, p.314) sobre a aprendizagem profissional como resultado da "comparação reflexiva" entre situações práticas passadas e presentes. Ao propor um novo modelo de profissionalismo que leve em conta a importância desta "comparação reflexiva" (ELLIOTT, 1991, p.314) na formação de profissionais cujas práticas sejam críticas, reflexivas e autônomas, portanto, "práticas inteligentes", o autor destaca que este "novo profissionalismo" deve trazer enormes implicações para o desenho do currículo na área da educação profissional.

Por considerar que estas implicações se encaixam perfeitamente na discussão que tenho feito até aqui sobre o investimento do POSARME na formação de

profissionais da educação diferentes do "tradicional" e por considerar, ainda, que elas reforçam a adequação de "modos de ensino" experienciais no contexto da formação de que trata este estudo, decidi transcrevê-las.

As implicações apontadas por ELLIOTT (1991, p.314) são:

"(1) que todo o conhecimento profissional significativo é experiencial, inclusive a aquisição de relevante e útil conhecimento;

(2) que todo o currículo da aprendizagem profissional deveria consistir essencialmente do estudo de reais situações práticas as quais são problemáticas, complexas e abertas para uma variedade de interpretações de diferentes pontos de vista;

(3) que a pedagogia que sustenta a aprendizagem profissional deveria esforçar-se para assegurar aos 'aprendizes' oportunidades para desenvolver aquelas capacidades que são fundamentais para um competente prático reflexivo, (...), para a auto-reflexão sobre os seus próprios julgamentos e ações, para ver uma situação de uma variedade de ângulos e pontos de vista, etc.;

(4) que a aquisição de conhecimento deveria andar ao lado da reflexão sobre reais situações práticas".

Com a intenção de confirmar minha convicção e também a de ELLIOTT (1991) de que no contexto da formação de profissionais reflexivos, a aprendizagem profissional é uma dimensão da prática, voltarei a me referir ao estudo realizado por MORAES (1991).

Nos depoimentos dos professores, por ele entrevistados, aparece com bastante ênfase a crítica ao ensino de conteúdos descolado da experiência prática, tradicionalmente realizado pelos cursos de formação de professores.

Conforme o autor, a maioria dos depoentes destaca que a aprendizagem efetiva de conteúdos só acontece quando do contato com a prática da docência. Partindo da análise das entrevistas, MORAES (1991, p.168) conclue que *"experiências docentes ao longo do curso de formação, mesmo que esporádicas, podem ser decisivas para a formação do professor"*.

Para a afirmativa que os cursos de formação deveriam oportunizar aos futuros professores o envolvimento com o trabalho em escolas, o autor apresenta como argumentos o fato de que isto favoreceria a preparação destes professores, pois possibilitaria a reflexão crítica e a integração teoria-ação, ao que acrescento, elementos tão ausentes no atual contexto da educação de professores.

O reconhecimento da importância e da necessidade da integração entre a teoria e a prática na educação de professores tem sido uma constante nas discussões e nos debates em torno da questão da formação docente, constituindo-se em um dos principais eixos de viabilização de alternativas para a superação dos

problemas diagnosticados nesta formação (SILVA, 1981; CANDAU, 1987; FÁVERO, 1987; GATTI, 1987; CARR & KEMMIS, 1988; BUSSMANN, 1989; GIMENO SACRISTÁN, 1989; ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; PERRENOUD, 1993).

No processo de capacitação docente em estudo, a ênfase dada a estratégias metodológicas "experenciais", além de privilegiar a auto-reflexão dos professores-alunos sobre suas ações, a solução de problemas "in situ" (ELLIOTT, 1991, p.313) e a aquisição de conhecimentos úteis às suas atividades profissionais, resultou numa organização curricular que ia sendo construída à medida que a prática da capacitação se processava.

Planejava-se flexivelmente "o hoje", "fazia-se o hoje", "sobre o hoje" planejava-se flexivelmente "o amanhã", "fazia-se o amanhã" e sobre ele planejava-se flexivelmente "o depois de amanhã"... Estes parecem ter sido os limites do planejamento curricular, embasados na própria prática da capacitação e nos interesses grupais que nela ficaram evidenciados.

Quero chamar, mais uma vez, a atenção para o fato de que tal prática curricular se propunha a ser também, um conjunto de estratégias curriculares sugeridas para o trabalho de orientação sexual junto aos alunos adolescentes.

Neste sentido, a perspectiva de aproximar o POSARME aos interesses de professores e alunos parece estar de acordo "*(...) com a visão de escola como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abarcar um projeto global de educação.*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.49)

Orientar um projeto educativo sob esta perspectiva acaba por vinculá-lo a toda uma tradição moderna de educação que enfatiza os processos educativos como possibilidade para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e para a transformação da sociedade (APPLE, 1989; GIMENO SACRISTÁN, 1989; PERRENOUD, 1993). Na busca desta meta, o projeto educativo do POSARME apostou na idéia de que o "*modo de ensino (...) não é o meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo*". (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.48)

O que eu quero dizer com isto é que no POSARME as estratégias metodológicas predominantes, as atividades experienciais, eram ao mesmo tempo, "modos de ensino" e "conteúdos de ensino", à medida em que se constituíam, elas próprias, em "conteúdos" que interessava transmitir. Um exemplo: uma vez experienciada a possibilidade, a positividade e as alternativas para o desenvolvimento de uma ação educativa baseada em planejamentos flexíveis tornava-se dispensável qualquer

abordagem teórica que tratasse esta "flexibilidade" como conteúdo explícito de ensino.

Apesar de reafirmar que toda a aprendizagem profissional relevante é experiencial ELLIOTT (1991) destaca que isto não significa que ela tem de resultar somente de experiências envolvendo a participação direta do futuro profissional.

O referido autor destaca três maneiras através das quais se pode experienciar situações práticas: a "*direta*", a "*observacional*" e a "*vicária*". (p.317)

O "*'modus operandi' metodológico*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do curso de capacitação do POSARME apresenta, como vias de acesso à capacitação de profissionais capazes de agir inteligentemente nas situações da prática, duas das formas experienciais apontadas por ELLIOTT.

A forma experiencial que o autor chama de "*direta*" (p.317), isto é, o envolvimento efetivo do sujeito da ação educativa de formação em experiências práticas reais, aparece como principal elemento metodológico da **Etapa Formadora Y**. É a oportunidade que o professor-aluno tem de exercer a função de orientador sexual ainda no espaço da formação, conforme já comentei anteriormente.

Além da experienciación de situações práticas de maneira "direta" (ELLIOT, 1991, p.317), identifico também, no conjunto de "modos de ensinar" do programa de educação de professores do POSARME, a forma de experienciación chamada por ELLIOTT (p.317) de "vicária", presente na **Etapa Formadora X**. É um "modo de ensinar" cujo processo de aprendizagem se dá através da reflexão sobre estudos de caso e através da exploração de possibilidades de ação no desempenho de papéis ou no exercício da simulação.

Na minha interpretação é "vicária" (ELLIOTT, 1991, p.317) a estratégia de ensino que investe na reflexão e na crítica da experiência dos professores-alunos em situações práticas não necessariamente resultantes de ações pessoais ou de ações reais. Segundo ELLIOTT (1991), a exploração analítica de tais situações práticas pode se constituir numa forma de experienciación indireta destas situações.

Desde que esta estratégia metodológica abre espaço não só para o estudo da própria ação, como também para o estudo da ação executada pelo outro (ou a comparação entre a realidade do outro e a realidade pessoal), penso que posso identificá-la com o que ELLIOTT (1991) denomina de "estudo de caso". (p.317)

Na minha maneira de ver, o compartilhamento reflexivo, analítico e crítico de

experiências práticas, acontecido no espaço de formação do POSARME, ou o "estudo de caso" como diz ELLIOTT (1991, p.317), se constituiu, entre outras, na possibilidade de comparação entre as diversas realidades que compõem as práticas, estimulando o pensamento crítico.

A **Etapa Formadora X** incluiu ainda, nos seus "modos de ensinar", formas "vicárias" (ELLIOTT, 1991, p.317) de experiência que envolveram o desempenho de papéis em situações práticas simuladas, em representações e dramatizações, papéis estes sempre relacionados a algum conteúdo de ensino sobre o qual se queria refletir (ver Quadro V, p.180). Este exercício trazia a possibilidade da reflexão e da crítica sobre a ação presente, que embora irreal, oportunizava o desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade com vistas à sua superação e transformação em uma realidade que ainda estava por vir.

Como no desempenho teatralizado e simulado de papéis, as situações da prática e os problemas que dela emergem fazem parte de um contexto mágico e portanto fora do real, é possível arrepender-se de determinadas ações, voltar atrás nas decisões, partir novamente do "zero", retomá-las, explorar novos caminhos, desistir de alguns, enfim é possível testar as próprias capacidades de julgamento, de autonomia, de reflexão, de ação e outras.

A consciência das limitações e das potencialidades traz ainda a oportunidade do auto-gerenciamento do próprio processo de formação, indicando caminhos para o desenvolvimento de competências de relevância pessoal. Esta autonomia do professor no direcionamento da sua formação tem sido um dos pontos defendidos por ELLIOTT (1991), MORAES (1991), NÓVOA (1991) e PERRENOUD (1993) nas suas propostas de re-configuração da profissão docente.

Baseada nas idéias destes autores, considero que os resultados do "modo de ensinar", descrito acima, são coerentes com a intenção de aproximar e articular, no espaço da formação, as dimensões pessoais e profissionais dos professores-alunos, e reconheço-o como importante estratégia utilizada pelo POSARME para investir na construção de uma nova profissão docente.

Ao oportunizar o exercício da auto-reflexão e da auto-crítica com base na experiência pedagógica vivenciada, o curso de formação do POSARME, na verdade, não inaugurou um espaço inédito na vida dos professores-alunos. Não há nada de novo em se falar de uma re-leitura da experiência como elemento constitutivo da prática pedagógica.

No desenvolvimento do trabalho docente, o professor em muitos momentos, como apropriadamente comenta PERRENOUD (1993), não consegue simplesmente

esquecer dos acontecimentos vividos, muitos dos quais aliados a uma forte implicação afetiva. Antes disto, revive e reflete sobre a ação passada, tentando compreendê-la e reinterpretá-la.

É comum o professor percorrer solitário esta trajetória crítica e reflexiva, o que limita as perspectivas de mudanças e de reorganização da prática pedagógica, quase sempre resultando na sua confirmação.

Concordo com PERRENOUD (1993) quando afirma que para que esta re-leitura da experiência possa se constituir num fator de mudança, faz-se necessária a presença de um conflito cognitivo, uma contradição entre as decisões tomadas e uma norma, uma teoria ou uma outra experiência.

ELLIOTT (1991) também fala da importância do conflito cognitivo no campo da educação profissional, conflito este que se acha embutido na "*comparação reflexiva*" (p.314) entre situações presentes e passadas.

Segundo o autor, para a concretização de um ensino que resulte em profissionais capazes de uma prática reflexiva, crítica e autônoma, portanto inteligente, faz-se necessário valorizar esta "*comparação reflexiva*" (ELLIOTT, 1991, p.314) como principal e privilegiado meio para o alcance da aprendizagem profissional.

Daí a importância de uma formação que, sob o prisma de uma "pedagogia da situação", abra espaço para o "trabalho em comum" e para a discussão de experiências de práticas concretas entre os professores ou que oportunize momentos de "*estudos de caso*", como sugere ELLIOTT (1991, p.317).

Surge assim, mais uma característica inovadora do processo de capacitação docente do POSARME: o compartilhamento do espaço da formação. O preparo do professor para enfrentar a realidade da prática educativa em todas as suas pluralidades e diversidades de situações não pode se limitar ao espaço prescritivo das teorias educacionais. É necessário ampliar o contexto da formação para um pouco mais além. Pensando sobre a necessidade e a importância de um espaço de trabalho compartilhado como incentivo a uma "leitura da experiência", reconheço com PERRENOUD (1993) que não basta o empreendimento formador oportunizar um espaço como este.

Para que a discussão das práticas se dê, há a necessidade do estabelecimento prévio de relações de confiança entre os professores, o que pressupõe laços de amizade e ou sentimentos de "pertença" a uma equipe pedagógica. Pelo que pude observar, o "*'modus operandi' metodológico*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) que conduziu o projeto de capacitação docente do POSARME, construiu um ambiente educativo bastante íntimo e descontraído, onde

não faltaram estas relações de confiança, nem a livre troca de experiências ou a sua leitura.

A oportunidade de re-ler a própria experiência e de compartilhar esta re-leitura com os outros membros do grupo de professores, em processo de formação, parece ter sido resultado de uma proposta pedagógica que previu concomitância entre o trabalho do professor no campo da teoria e no campo da prática. Isto resulta em mais um aspecto que revela o caráter inovador desta metodologia de educação de professores: a **redução da distância teoria-prática através de um processo de "ação-reflexão-ação"**.

O professor vivenciava situações concretas na prática da orientação sexual dos adolescentes e trazia as suas vivências ao espaço físico-temporal da capacitação, onde discutia as experiências vividas, as decisões tomadas, as reflexões, etc., compartilhando-as com os demais componentes do grupo.

Este processo de "dar-se conta" era organizado e facilitado pelas coordenadoras do grupo, cuja postura não parecia denotar qualquer outro interesse que não fosse o do crescimento individual e grupal dos professores-alunos. Desvelavam-se, desta forma, as teorias pessoais que se iam construindo através da prática.

A vivência prática do professor-aluno na **Etapa Formadora Y** servia de subsídio, de "conteúdo" mesmo, para o desenvolvimento da **Etapa Formadora X** e esta realimentava a **Etapa Formadora Y**. O fluxo de "*saberes*", de "*saberes ser*" e de "*saberes fazer*" (LIBÂNEO, 1982, p.40) era, portanto, contínuo.

Apreendiam-se determinados "conteúdos" no espaço da capacitação. Na prática da orientação sexual (não só, mas principalmente nela) refletia-se sobre a sua adequação àquela realidade, repensava-se o seu formato, testava-se a sua validade e, sobre tudo isto, não só se reconstruíam os "conteúdos" apreendidos inicialmente, como também se produziam outros que seriam novamente postos à crítica através da prática.

Todo o "saber" apreendido e aprendido neste processo pessoal de reflexão e crítica era socializado quando o grupo de professores-alunos se reunia. Neste espaço, retomavam-se algumas questões, alguns temas que vinham ao encontro das necessidades e interesses do grupo e discutiam-se as experiências e convicções pessoais dessas advindas, sem contudo, criar-se um clima de "necessário consenso".

Neste "ir e vir" aproximava-se a "educação" da "vida real", movimento de articulação frequentemente enfatizado por autores contemporâneos (GATTI, 1987, 1992; CARR & KEMMIS, 1988; GIMENO

SACRISTÁN, 1989; FREIRE & SHOR, 1990; ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1993).

Como no dia a dia a construção dos "saberes" se regula principalmente através da ação, não há possibilidade de, num ensino articulado à vida, trabalhar-se com um "saber" manifestado em situações artificiais, na ausência de necessidades, de projetos ou de problemas reais.

O diálogo realizado em torno da prática dos professores, não só aquela relacionada ao seu trabalho cotidiano na escola, como também a que dizia respeito ao seu recente trabalho como orientador sexual, permitia que o professor falasse dos seus problemas e dificuldades. E era nesta reflexão sobre a prática de que falavam que emergiam os diferentes pontos teóricos que estavam embasando esta prática.

Além de se ter constituído em espaço de auto-reflexão, de produção e de redimensionamento do conhecimento, o Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME mostrou-se, ainda, como uma oportunidade de reunião do professor com seus pares (momento raro em outros espaços). O ambiente descontraído e amigável aproximava os professores e era nesta aproximação que as reflexões e os questionamentos coletivos emergiam.

Nas falas dos professores eram discutidas questões como a política educacional brasileira, os problemas do cotidiano escolar, o papel do professor na construção da cidadania do aluno, a relação professor-escola, a relação professor-professor e professor-aluno; e muitas outras questões que incluíam situações vividas no cotidiano escolar.

Esta troca de idéias, livre e solta, conduzida quase que exclusivamente por um desejo coletivo e beneficiada por um planejamento curricular flexível, resultava num "repensar" da escola e do trabalho docente; e mais, numa busca refletida de formas efetivas de atuação do professor na transformação da escola que aí está.

A organização curricular do POSARME encorajava os professores a partilharem seus conhecimentos profissionais, o que, parece, não é a realidade das nossas escolas, facilitando o trânsito de experiências significativas no processo de formação.

Uma das importantes e inovadoras características do processo de capacitação docente empreendido pelo POSARME aparece refletida no destaque dado por NÓVOA (1991) à troca de experiências na educação de professores.

Como enfatiza o autor e confere com a realidade observada, esta troca de experiências, a formulação teórica dela advinda e a partilha de "saberes", trazem consigo a possibilidade da consolidação de espaços de formação mútua, nos quais cada professor pode desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando.

Posto que valorizavam o coletivo, a opção por atividades grupais, escolha metodológica predominante no currículo do Curso de Capacitação de Orientadores Sexuais do POSARME, parece ter sido coerente com a proposta de construção de uma "*nova profissionalidade docente*". (NÓVOA, 1991, p.69)

Ainda concordando com NÓVOA (1991), a possibilidade de transpor os limites do individualismo profissional, tão comum na prática docente, a oportunidade de ampliar a reflexão e o questionamento das decisões pedagógicas realizadas na intimidade da sala de aula e ainda de compreender a educação como uma ação coletiva, são fatores que podem resultar no desenvolvimento da consciência de que é necessário e possível os professores se assumirem como produtores da sua profissão.

A contribuição dada à construção de uma nova profissão docente por um modelo de formação que ensina e exercita a possibilidade do trabalho coletivo

pode, ainda, estar relacionada ao estabelecimento de sistemas de cooperação profissional entre iguais e de esquemas de supervisão mútua, o que poderia devolver aos professores a autonomia na gestão dos processos de ensino.

Concordo com MORAES (1991, p.169) quando afirma que *"a prática docente (...) só produz efeitos significativos quando acompanhada de uma reflexão permanente sobre o trabalho realizado"* e que se esta reflexão ocorrer dentro de um grupo de estudos *"(...) assumirá um papel ainda mais importante"*.

Vista desta forma, a valorização de um "modo" de trabalho pedagógico compartilhado parece fundamentada na idéia de que o verdadeiro crescimento profissional não se dá de maneira isolada e independente de um grupo, com o qual o professor não pode deixar de conviver.

Das conclusões que emergiram no estudo realizado por MORAES (1991) transcrevo, abaixo, as que podem servir de argumento para a idéia pessoal de que as atividades grupais, privilegiadas no *"'modus operandi' metodológico"* (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME, parecem revelar o investimento na re-configuração da profissão docente.

Ao enfatizar a importância dos grupos na trajetória da profissionalização docente diz MORAES (1991, p.170):

"Os grupos de estudos ou de trabalho parecem exercer duas funções complementares. De um lado constituem-se em local de reflexão, de aprendizagem, de discussão e aprofundamento de novas idéias. De outra parte são um núcleo para divulgação e teste de novas propostas, do avanço dos professores inovadores na conquista de um apoio mais amplo. (...) Não é que não tenha a componente individual, a reflexão e esforço criativo próprios, que em determinados momentos exige o isolamento. Mas esse esforço pessoal parece só fazer sentido, e parece levar ao máximo desenvolvimento, se conjugado dialeticamente com a atuação dentro de um grupo."

Mais uma vez volto minhas reflexões à questão do espaço previsto pelo POSARME para a articulação entre a teoria e a ação no contexto formal da capacitação por ele empreendida. Neste sentido percebo o POSARME, novamente, como um projeto de vanguarda da área da educação de professores.

Isto, na medida em que reconheço que a grande maioria dos cursos de capacitação docente oferece a oportunidade para colocar em prática os conhecimentos teóricos neles apreendidos, ou de teorizar sobre conhecimentos práticos somente após a formatura.

A equivocada idéia de que o processo de formação de um educador culmina com o recebimento do diploma e de que, a partir de então, sua atividade

docente se desenvolverá de forma adequada e segura, separa a teoria da prática e as coloca em tempo-espaço diferentes.

As informações coletadas por MORAES (1991) em seu recente estudo revelam uma realidade diametralmente oposta aos pressupostos que informam este tipo de formação. Ficou demonstrado na pesquisa realizada pelo autor que a educação do professor não se completa durante a vida acadêmica e que, portanto, o processo de formação não termina nos seus limites formais.

É preciso, por isto, rever os programas de educação de professores, estabelecendo-os não como uma maneira de formar definitivamente o professor, mas sim, como um espaço para a aprendizagem relativizada de "*saberes*", de "*saberes ser*" e de "*saberes-fazer*" (LIBÂNEO, 1982, p.40) que serão criticados ao primeiro contato com a prática.

Além disto é necessário considerar os cursos de capacitação docente como contextos para a aquisição de determinadas habilidades que possibilitem o ingresso consciente do professor numa profissão de práticas reflexivas que são continuamente educativas e formativas.

Como diz MORAES (1991), a necessária revisão do papel dos cursos de formação passa pela

consciência de que ele ultrapassa o objetivo de encher um "espaço vazio" na mente do professor com conhecimentos específicos e pedagógicos.

Como argumento para esta afirmativa o autor destaca que, em relação aos conhecimentos que permeiam a ação pedagógica formadora,

" (...) É preciso encontrar uma dosagem sadia desses e aliar esses fundamentos com a formação de atitudes de permanente procura por mais saber, capacidade de superar-se constantemente através da análise de sua prática docente, e o desenvolvimento de um espírito de constante questionamento do próprio trabalho e procura por aperfeiçoá-lo permanentemente." (MORAES, 1991, p.161)

Em função da pretensão de formar em definitivo os professores, quer dizer, utilizado o pressuposto de que os conhecimentos significativos às práticas educacionais são estanques, a-históricos e já se acham previamente definidos, os atuais programas de formação docente tem mostrado em seus currículos uma supervalorização de conhecimentos e de "saberes" transmitidos como "inquestionáveis", produzidos em espaços distantes e alheios ao contexto prático em que estes cursos e, portanto, sua clientela, estão inseridos. Desvincula-se assim, o conhecimento do seu sujeito e nega-se a este o direito de produzir, na integração com o seu meio, o seu próprio conhecimento, novo e legítimo.

Encontro estas idéias pessoais resumidas na afirmativa de TARDIF, LESSARD & LAHAYE (1991, p.222):

"Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação do(a)s professore(a)s precedem e dominam a prática da profissão, mas não são provenientes dela."

No estudo realizado por MORAES (1991), conforme já comentei anteriormente, os depoimentos dos professores confirmam a existência de uma grande lacuna entre a formação e a realidade da prática da docência. Na opinião dos entrevistados os cursos de formação estão longe de oferecer conhecimentos realmente significativos à atuação docente concreta nas escolas. Esta distância entre a formação e a realidade resulta de um modelo de formação que não oportuniza a necessária inter-relação entre o espaço da formação e o ambiente escolar.

Comprometida a relação teoria-prática, *"por absoluta falta de prática"* (MORAES, 1991, p.282), torna-se também, severamente comprometida, a articulação entre a formação e as reais necessidades do futuro professor.

Analisando todo este contexto, parece, fica fácil concluir com MORAES (1991, p.283) que *"o modelo de formação atual tem como consequência que o licenciando se torne efetivamente professor somente após a sua graduação"*, transferindo a responsabilidade dessa formação para o próprio docente.

O depoimento de um dos professores entrevistados por MORAES (1991, p.283) revela, com clareza e propriedade, o resultado de um tipo de formação como este. Em tal modelo de formação *"a universidade (...) apenas autoriza o professor a lecionar e a partir daí tornar-se efetivamente um professor."*

No Projeto em questão, o realinhamento de teoria e prática, ponto crucial do debate atual em torno da questão da formação de professores, além de criar espaços geradores de conhecimento, estimulava o professor a gerenciar, ele próprio, sua atuação pedagógica, na medida em que valorizava o conhecimento relativizado e propunha que ele assumisse seu papel na construção deste conhecimento.

Os estudos atuais acerca da problemática da educação de professores têm destacado nas suas análises a desarticulação entre teoria e prática como principal ponto a ser superado. É o que revelam as obras de SILVA (1981); CANDAU (1987); FÁVERO (1987); GATTI (1987); CARR & KEMMIS (1988); BUSSMANN (1989); GIMENO SACRISTÁN (1989); NÓVOA (1991) e PERRENOUD (1993), entre outras.

Baseada nesta literatura é que afirmo que o POSARME centra seu projeto educativo na renovação das habituais práticas de capacitação docente, ainda tão

voltada ao ensino compartimentalizado e desarticulado de teorias e práticas.

Para CARR & KEMMIS (1988) é preciso, antes de analisar a questão da relação entre teoria e prática, ter em conta de que teoria e de que prática se está falando. Quando se trata de discutir a solução de problemas e situações educacionais, é claro, deve-se trabalhar em torno da teoria educacional e da prática educacional, assegurando a especificidade deste contexto.

Toda a prática, e a ação pedagógica é uma prática, encontra-se embasada em certos pressupostos que o prático usa para compreender o que faz. Estes pressupostos podem ser compostos de crenças, de valores, de mitos, de concepções prévias de que os práticos são possuidores. As decisões pessoais que definem a prática dos professores são, portanto, resultado de um marco de referência dentro do qual os professores encontram sentido no que fazem.

Refletindo desta maneira parece coerente pensar que este marco de referência se constitui, na verdade, numa prova de que a prática educacional não é uma atividade isenta de teoria.

A constatação de que o prático utiliza determinada teoria para organizar sua prática "põe por

terra" as idéias de que "todo o teórico não é prático" ou de que "todo o prático não é teórico".

CARR & KEMMIS (1988) também compartilham do pressuposto de que o professor possui, antes de realizar a ação pedagógica, alguma teoria prévia da educação, uma teoria que serve para a estruturação de suas atividades e para guiar suas decisões. O elo de ligação entre teoria e prática é, neste caso, tão forte, que uma é condição para que a outra aconteça.

Concordo com os autores quando afirmam que *"os professores não poderiam nem começar a "praticar" se não tivessem algum conhecimento sobre a situação dentro da qual atuam e alguma idéia do que tem que fazer"* (p.126). É esta reflexão dos professores acerca do que fazem que considero um processo de teorização.

Como já afirmei anteriormente, a prática pedagógica envolve, pela sua própria natureza social, a relação entre sujeitos, o que pressupõe um trabalho reflexivo muito longe do que se poderia chamar de *"trabalho do tipo robótico-mecânico"*. (CARR & KEMMIS, p.126)

O ensino, como bem dizem CARR & KEMMIS (1988, p.126), é uma empresa prática *"(...) cuja teoria condutora reside na consciência reflexiva dos respectivos praticantes"*. Assim, o hiato entre a teoria e a prática

encontra sua base no princípio de que se pode produzir teorias educativas em determinados contextos teóricos e práticos que são diferentes daqueles em que presumivelmente elas serão aplicadas.

Aí está o verdadeiro problema. Desenvolver teorias educacionais "à revelia" das práticas, isto é, sem considerar os referenciais que vêm sendo utilizados pelos professores ou as teorias que verdadeiramente têm guiado suas práticas e mais, tentar impor estas teorias aos práticos, negando suas teorias pessoais, parece inutilizar todo o esforço do empreendimento teórico. Neste sentido parece importante enfatizar que a produção da teoria educacional não passa ao largo das práticas educacionais, nem pode ser concebida sem a participação objetiva e concreta do professor.

O cerne da questão que tanto preocupa os educadores atualmente envolvidos com a formação docente não é, portanto, a falta de teoria na prática dos professores, considerada a sua absoluta onipresença no contexto da ação pedagógica.

Considero que a chave para a solução do problema da dicotomia teoria-prática está na concepção de um modelo de formação que ao invés de trazer para o seu contexto formal uma base teórica definida e definitiva, desenvolva atividades que oportunizem o desvelamento dos

referenciais e dos pressupostos teóricos dos sujeitos desta formação, facilitando a transição entre o irracional e o racional e entre a ignorância e o hábito do conhecimento e da reflexão.

Os conhecimentos significativos seriam assim produzidos, utilizados e reconstruídos de acordo com a sua capacidade para explicar esta ou aquela situação, esta ou aquela decisão pedagógica; seriam como "*grelhas de leitura*" (PERRENOUD, 1993, p.190) da experiência.

Segundo a minha percepção somente uma "*pedagogia situada*" (FREIRE & SHOR, 1990, p.37), opção evidenciada pelo currículo do curso de capacitação do POSARME, pode servir de "pano de fundo" para tal modelo de formação.

Não estou pensando em negar a importância do ensino teórico centrado sobre a estrutura e a formalização dos conhecimentos nos programas de formação de professores. O que estou querendo defender, apoiando-me principalmente nas idéias de CARR & KEMMIS (1988) e de PERRENOUD (1993), é que é necessário, sem renunciar de todo às bases teóricas, destinar boa parte do tempo da formação para "*(...) o exercício, em situação, da mobilização integrada dos saberes teóricos, dos saberes-fazer e dos saberes-ser (...)*", mobilização esta que pode ser conseguida através de "*(...) trabalhos práticos,*

(...), estudos de casos, simulações, estágios de todo o gênero". (PERRENOUD, 1993, p.189)

A preparação de práticos para a realização de uma prática complexa, como é a prática pedagógica, exige a utilização de estratégias diversas, porém todas com um denominador comum: a ênfase nos "funcionamentos em situação", de onde surgem "constrangimentos bem reais, face a problemas particulares e difíceis". (PERRENOUD, 1993, p.189)

Embasada nestas reflexões e no que vivenciei no curso de capacitação do POSARME, reconheço que a sua proposta de educação de professores se mostra consequente e eficaz, do ponto de vista da sua significância para o desenvolvimento da prática pedagógica.

A "pedagogia situada" (FREIRE & SHOR, 1990, p.37), a utilização de um modelo clínico de formação, o investimento na preparação de práticos inteligentes, são escolhas que, a meu ver, conduzem inevitavelmente à articulação da teoria e da ação. E é nesta articulação "(...) que reside a verdadeira formação profissional para profissões complexas". (PERRENOUD, 1993, p.189).

Neste sentido, a conjugação coerente e inovadora de todas estas escolhas pedagógicas parece

revelar a proposta de educação de professores do POSARME como uma importante contribuição para a re-configuração da profissão docente.

A oportunidade de participar de um espaço de formação onde os "saberes" são relativos e onde se incentiva a sua superação e renovação através de um constante processo de "ação-reflexão-ação", parece vir de encontro à necessidade de tornar mais significativos os conteúdos apreendidos durante a formação.

O reconhecimento da incompletude dos "saberes" na formação, o engajamento responsável do professor na construção de conhecimentos úteis à prática e o estímulo a um questionamento constante desta prática, projeta uma trajetória de formação que não termina ao final do curso.

Pensando o contexto atual da formação de professores, parece que o **incentivo à formação contínua e permanente** surgido no POSARME se revela como mais uma nuance inovadora do seu projeto educativo.

"A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano, (...) deve ser constante e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz." (FREIRE, 1991, p.80)

Com o intuito de argumentar e confirmar a idéia pessoal de que na comparação entre os programas contemporâneos de educação de professores e o Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME, surge este último como um projeto de vanguarda, farei referência, mais uma vez, ao estudo realizado por MORAES (1991). Baseado no conteúdo das entrevistas realizadas com os professores o autor conclue que os cursos de formação têm dado uma contribuição muito pequena no sentido de incentivar a educação continuada dos professores.

Voltando à questão da organização dos dados, quero destacar que as informações organizadas sob a "grande categoria" "CONTEÚDOS DE ENSINO" e as que surgiram como "MODOS DE ENSINAR", base de toda a análise realizada até aqui, foram trazidas do contexto da **Etapa Formadora X**, pois foi nos seus limites que desenvolvi o trabalho da observação.

Apesar disto, não considero a **Etapa Formadora Y** como estranha ao presente estudo, pois o que pude captar no processo de observação se mostrou sempre articulado ao que vinha acontecendo na escola. De certa forma, também acompanhei os seus momentos, mesmo que indiretamente.

Na minha maneira de ver, muitas das estratégias metodológicas utilizadas pelo POSARME tinham por objetivo oportunizar ao professor-aluno o exercício

prático das propostas didático- pedagógicas do seu projeto educativo (é o que ficou registrado na categoria "Experienciar"), uma vez que não havia espaço na organização curricular do curso de formação para uma abordagem ou a justificativa eminentemente teórica destas propostas.

Demonstrava-se assim, que é possível substituir longas e cansativas aulas de Didática, tão comuns em programas de educação de professores, pela vivência prática de discursos teóricos que não eram apresentados como "verdades acabadas".

Não posso afirmar que, desta maneira transmitidas, essas propostas estavam completamente isentas de algum tipo de "prescrição". Posso concluir, porém, que este "modo de ensino" reduziu a autoridade pedagógica do formador e conferiu maior autonomia ao seu aluno (neste caso o professor-aluno), na medida em que oportunizou a este, **construir ele próprio, a sua proposta curricular**, consciente e contextualizada. Acho que isto, em matéria de capacitação docente, representa mais uma inovação.

Posto que a prática pedagógica é, na maioria das vezes, coordenada por agentes externos a ela, a oportunidade de gerenciar a própria prática pedagógica, mesmo que num espaço específico e reduzido do ensino, levou o professor-aluno a experienciar situações

significativas do ponto de vista do desenvolvimento profissional.

É preciso esclarecer que estou me referindo à questão da autonomia profissional no plano coletivo, até porque, no campo individual ou na atividade cotidiana da sala de aula, o professor já trabalha com uma certa autonomia.

O exercício e a compreensão de uma autonomia coletivamente assumida como parte possível da atividade profissional do professor, oportunidades surgidas no contexto do POSARME, e a aposta nesta autonomia como via de acesso a uma "*nova profissionalidade docente*" (NÓVOA, 1991, p.69), vem ao encontro do que CARR & KEMMIS (1988, p.27) reivindicam como necessário para tornar o ensino "*uma atividade mais genuinamente profissional*".

No contexto atual da educação, os professores trabalham em instituições em cujo espaço organizativo exercem escassa ou nenhuma influência. Como argumento para esta afirmativa baseio-me em CARR & KEMMIS (1988) para quem os professores ao assumirem suas posições e funções dentro deste contexto já o encontram hierarquizado. Isto acaba por reduzir, ao mínimo, sua participação em tomadas de decisão sobre aspectos da política educativa em geral, sobre procedimentos de disciplina interna e das estruturas gerais das

organizações, sobre a seleção e preparação de novos professores, sobre a determinação dos currículos, etc.

Para que tenhamos uma tão necessária e esperada mudança na profissão docente é imprescindível, como diz NÓVOA (1991, p.72), "*(...) que os professores se assumam como produtores da sua profissão*", embora isto só, não seja suficiente. "*(...) Sabemos hoje que não basta mudar o profissional*", isto é a sua formação; "*(...) é preciso mudar também os contextos em que ele intervém*", ou seja modificar o seu terreno profissional. E isto só será conseguido numa luta coletiva.

A análise dos critérios usualmente utilizados para diferenciar uma ocupação profissional de outra que não o é, levam CARR & KEMMIS (1988) a compararem a docência com outras profissões.

Nesta comparação concluem que existem diferenças significativas entre seus exercícios. A Medicina, o Direito e a Engenharia, para citar os exemplos usados pelos autores referidos acima, possuem um estatuto de trabalho regido por determinadas cláusulas: utilizam métodos e procedimentos, técnicas e práticas, derivados de um corpo de conhecimentos elaborado sistematicamente através de pesquisas, subordinam sua atuação profissional ao interesse do seu cliente e, para que esta subordinação se concretize, os membros de uma profissão se reservam o direito de determinar "que

políticas", "que organizações" e "que tipo de procedimentos" deverão reger o conjunto da profissão.

Tudo isto parece estranho à realidade do que chamamos hoje de profissão docente. Minhas reflexões sobre esta problemática vem ao encontro das de CARR & KEMMIS (1988).

Em primeiro lugar, não há praticamente concomitância entre o trabalho do professor no cotidiano escolar e no campo da pesquisa educacional, melhor dizendo, o professor considera a pesquisa como "*(...) uma atividade esotérica e que pouco tem a ver com suas preocupações práticas cotidianas*". (CARR & KEMMIS, 1988, p.26)

Outra característica que coloca à docência à margem do que se tem caracterizado como "ocupação profissional" é o fato de que seus clientes não estão envolvidos em uma situação específica ou em uma problemática objetivamente estabelecida, como é o caso dos "pacientes" ou dos "casos", tratados por médicos e advogados. Em educação as atividades são difusas e prolongadas, demandando dos educadores um número muito mais variado de técnicas que as especializadas utilizadas pela Medicina e o Direito.

Em terceiro lugar, ainda acompanhando o pensamento de CARR & KEMMIS (1988), aparece como elemento

complicador o fato de que os clientes do professor não são só os estudantes. Em sendo a educação uma prática social, que tem repercussões em toda uma ampla gama de espaços, consideram-se também seus clientes os pais, a comunidade local e os grupos que tem algum interesse na ação educativa empreendida pelo professor.

Todas estas considerações e reflexões permitem concluir com CARR & KEMMIS (1988), que a questão da autonomia se constitui na principal limitação à profissionalidade dos professores.

Para a superação desta limitação os autores recomendam que o ensino evolua em três aspectos. O primeiro relacionado à necessidade de que as atitudes e práticas do professor estejam mais profundamente baseadas em um fundamento de teoria e de investigação educativa, o segundo dirigido à ampliação da autonomia profissional dos professores, no sentido de incluí-los nas decisões tomadas sobre o contexto educacional mais amplo, no qual trabalham, e o terceiro relativo a uma necessária generalização das responsabilidades profissionais do professor, para que se possa nelas incluir os interesses da comunidade em geral.

A questão da autonomia como peça-chave para o desenvolvimento da profissionalidade docente traz à tona outra questão. Como atingir o nível de evolução necessário ao impulsionamento deste desenvolvimento? As

situações são adversas. Apesar dos discursos, muito bem articulados ao que se deseja como realidade, ainda persiste uma realidade educacional bastante distante das "poesias discursivas".

À indagação de "como" promover esta evolução, CARR & KEMMIS (1988) recomendam que o professor participe dos processos de investigação curricular, não como um mero usuário de "pacotes de saber", deles oriundos, mas sim, como seu legítimo agente. Desta forma será possível desvelar e refletir sobre os referenciais que vem embasando a prática pessoal o que oportuniza um redimensionamento constante desta prática.

Reconhecendo certa tendência contemporânea para o desenvolvimento de uma ciência educativa do tipo "crítica", que objetiva superar o que tem sido a lógica educacional, eminentemente técnica e/ou essencialmente prática, CARR & KEMMIS (1988) consideram que a emergência de tal ciência se acha condicionada a uma outra ciência, cuja ênfase é a participação.

Penso que ao ter sido orientado por uma "pedagogia situada" e por um "modelo clínico de formação" o projeto educativo implementado pelo POSARME no seu Curso de Formação de Orientadores Sexuais propôs aos professores-alunos que assumissem uma atitude investigadora frente a sua própria prática educativa.

A tentativa de "plantar" com o coletivo dos professores envolvidos no processo de formação de orientadores sexuais, a semente de uma "nova *profissionalidade docente*" (NÓVOA, 1991, p.69) trouxe no seu bojo o investimento na investigação pessoal, isto é, na compreensão particular (mas não individualista) de cada professor sobre a sua própria prática pedagógica.

A tese defendida por vários autores contemporâneos, de que para que os professores possam desenvolver-se profissionalmente é necessário que adotem uma atitude investigadora e auto-reflexiva frente a sua própria prática educativa (CARR & KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1991; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 1993), que foi colocada em prática pelo POSARME, corrobora a idéia pessoal de que o POSARME investiu na formação de professores de "cara nova": críticos, reflexivos, e autônomos.

Ainda seguindo as idéias de CARR & KEMMIS (1988), os sujeitos da ciência educativa do tipo "crítica" são aqueles que criam, disfrutam e suportam as disposições educativas. Para os autores os "papéis principais" deste processo de investigação-participação que, ao fim e ao cabo, deve resultar num desenvolvimento crítico da educação, são exercidos pelos próprios professores e estudantes. Surge, então, a "pesquisa-ação" como maneira de viabilizar esta proposta.

Entendida como uma forma de "indagação autorreflexiva" (CARR & KEMMIS, 1988, p.174) empreendida pelos participantes de determinadas situações sociais, com o intuito de compreender as suas próprias práticas e as situações nas quais elas estão inseridas, a "pesquisa-ação" parece ser uma forma de investigação educativa compatível com as aspirações desta forma crítica de perceber o contexto social, isto é, desta "ciência social crítica".

Conforme salientam CARR e KEMMIS (1988), através da "pesquisa-ação" espera-se empreender investigações educativas "para" e não "sobre" a educação.

Não tenho como objetivo discorrer longas falas acerca da "pesquisa-ação". O que quero, de fato, é demonstrar que o "modus operandi" metodológico do POSARME levou em conta algumas das ponderações da "ciência social crítica", utilizando determinadas dinâmicas de trabalho semelhantes à "pesquisa-ação". Levado a participar sucessivamente de momentos de prática e de momentos de reflexão sobre esta prática, o professor-aluno do POSARME parece ter sido estimulado a investigar, ele próprio, a ação educativa por ele empreendida.

Para que as discussões coletivas relativas à prática da orientação sexual que vinha acontecendo, se dessem, era necessário que cada professor-aluno retornasse ao espaço da prática

pedagógica e que de lá trouxesse suas dúvidas, seus questionamentos, suas certezas, enfim as "informações práticas" originadas neste espaço. Tornadas conscientes, estas informações serviam de subsídio para o desenvolvimento de habilidades, competências e convicções individuais e coletivas que resultavam em teorizações da prática.

Como já comentei, tudo o que se discutia no ambiente da formação ou tudo o que se constituía em "conteúdo de ensino" mantinha, sempre, algum nível de relação com questões abrangentes ligadas à "educação". Em nenhum momento percebi qualquer desarticulação entre o que era tratado no campo da "orientação sexual" e o que era tratado no campo da "educação". O vínculo entre estes dois campos, como não poderia deixar de ser numa proposta educativa como a do POSARME, era portanto, permanente.

O investimento na "profissionalização" dos professores-alunos aparece, mais uma vez, quando se pensa numa prática pedagógica de formação que aposta no desenvolvimento de uma consciência profissional.

Trazer à discussão questões como o "porquê" a educação adota este ou aquele modelo de ensino, esta ou aquela postura frente às desigualdades sociais, esta ou aquela atitude frente à ideologia dominante, etc, ou "como" o professor tem se posicionado frente a estas questões e às questões relativas à

"sexualidade", parece revelar a intenção de conscientizar os professores-alunos de que o ensino e o currículo podem e devem ser considerados, além de suas perspectivas "técnicas" e "práticas".

Ultrapassar estas perspectivas isoladas e incluí-las em uma outra, mais contextualizada, como a perspectiva chamada por CARR & KEMMIS (1988, p.56) de "estratégica", significa em primeiro lugar, conscientizar o professor-aluno de que as atividades educativas são "historicamente localizadas" (grifo dos autores), isto é, que se originam em um contexto sócio-histórico determinado e que projetam uma visão do tipo de futuro que se deseja construir.

Em segundo lugar, significa conscientizá-los "de que a educação é uma atividade social cujas consequências são sociais, e não só questão de desenvolvimento individual". (CARR & KEMMIS, 1988, p.56, grifo dos autores)

Em terceiro lugar significa conduzi-los à consciência de que a "(...) educação é intrinsecamente política, pois afeta as oportunidades vitais dos que intervém no processo, na medida em que afeta o seu acesso a uma vida interessante e a um bem estar material". (p.56, grifo dos autores)

Já referendi no capítulo anterior que vários são os argumentos que motivaram os professores a se engajarem no POSARME. Quando perguntados sobre as razões que os levaram a ingressar no POSARME, a maioria deles citou motivos profissionais. Junto a estes motivos profissionais apareceram, também, motivos pessoais, o que confirma a idéia de que o investimento na formação não é exclusivamente um investimento profissional. Explícitos ou não, a verdade é que estes interesses pessoais ficaram evidenciados no envolvimento particular e especial que cada professor demonstrou com as atividades desenvolvidas durante o curso.

Um exemplo deste envolvimento e dos interesses pessoais que emergiram no contato com o tema "sexualidade", oportunizado pelo Projeto, foi a forma como os professores colocavam suas experiências de vida, os aprendizados nelas adquiridos e as lacunas de conhecimento sentidas por eles, nas dramatizações que, muito comumente, eram utilizadas como método de abordagem deste ou daquele assunto.

Quando se trabalhou o tema "namoro", por exemplo, o método utilizado foi o da dramatização e sua realização contou com a participação de dois professores-alunos que, voluntariamente, se propuseram a fazer o papel de um casal de adolescentes. Foi sugerida uma situação em que o casal se encontrava na escola e

conversava sobre a possibilidade de saírem juntos, de irem ao cinema. A orientação da coordenação era de que ambos, menina e menino estavam enamorados há algum tempo mas que ainda não haviam tido a oportunidade de conversar sobre um possível namoro.

Colocada a situação e descrito o ambiente em que se deveria desenrolar a ação, os "atores" passam a se identificar com os personagens e a agir como se realmente fossem adolescentes. Sua atuação, seu comportamento, suas falas, eram subsidiadas pela experiência de vida de cada um e mostravam, com clareza, como vivenciaram sua fase de "namoro". Nos seus diálogos apareciam outros personagens, não previstos pela coordenação mas que, certamente, estiveram presentes nas suas histórias pessoais.

Assim, os conflitos, a mãe, o pai, seus discursos, seu poder, suas convicções e preconceitos surgiam naturalmente reconstruindo todo um contexto não só a partir de elementos da vida pessoal mas, também, do ambiente social e político em que estas experiências aconteceram.

Às vezes determinados comportamentos ou falas sugeriam posturas aparentemente já superadas. Vinham à tona discursos internalizados há muitos anos e que, superada a fase da adolescência, ficaram guardados, esperando a vivência de situações semelhantes às vividas

no passado para novamente serem verbalizados. É o caso de professores-alunos, pais de adolescentes, que pareciam se surpreender ao manifestarem, através dos exercícios de dramatização, seus preconceitos, seus mitos e crenças que pareciam já superados com o amadurecimento trazido pela experiência de vida e pelo acesso à informação.

O exercício do "dar-se conta" contribuiu, sobremaneira, para a auto-reflexão e, a partir desta, para o estabelecimento de um processo contínuo e dinâmico de descoberta das necessidades e interesses específicos de cada professor conduzindo a organização curricular, que não estava fechada, para uma construção coletiva diretamente relacionada aos interesses do grupo.

Esta estreita relação entre os objetivos das diversas abordagens realizadas durante o curso de capacitação e os interesses específicos dos professores-alunos fez com que o trabalho fluísse em ritmo e dinâmica próprios. Além disto, criou um canal de comunicação real entre coordenação e coordenados, onde a função de emissor e receptor se alternavam.

Outro elemento constituinte do "*modus operandi' metodológico*" (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p.99) do POSARME foi a experiencição de situações que envolviam dinâmicas de grupo de caráter ludo-pedagógicas. Este "modo de ensinar" propunha que o professor-aluno parti-

cipasse de atividades de abordagem lúdica, todas com finalidades educativas.

Um exemplo de atividade experienciada pelo professor foi a brincadeira chamada "Telefone sem Fio com o Corpo". Nesta atividade as pessoas se posicionavam sentadas uma atrás da outra e recebiam "mensagens-toque" do companheiro de trás. Esta mensagem devia ser transmitida através do toque no corpo do colega da frente que, por sua vez, repetia o mesmo tipo de toque recebido ao colega da frente e assim sucessivamente.

Este tipo de dinâmica pode parecer inadequada e demasiado infantil para uma estratégia de trabalho que vise à capacitação docente. No entanto se podia observar que o envolvimento dos professores nesta atividade que, apesar do caráter lúdico era encarada com seriedade, ultrapassava a expectativa. Surpreendia a forma alegre, franca e compromissada com que os futuros orientadores sexuais recebiam uma proposta de trabalho como esta.

Era de se esperar que recusassem ou, pelo menos, que participassem dela apenas como uma imposição. Ao contrário, assumiam sua posição de alunos e, parece, esqueciam completamente, sua postura de professor e de adulto. Eram momentos de descontração em que coordenadores e coordenados interagiam numa relação que

parecia ausente de interesses profissionais, pessoais ou de qualquer outra ordem.

Todas as atividades, que denominei ludopedagógicas, vivenciadas pelos professores, demonstravam ter repercussões individuais em cada um deles. Cada um retirava da experiência suas próprias reflexões. O momento que se seguia a estas atividades oportunizava aos professores a troca de idéias acerca da experiência pela qual tinham acabado de passar.

O terreno do lúdico é, por certo, rico em significados. Por mais que se atente para sua multiplicidade, é praticamente impossível identificar a todos. O que parece se evidenciar, com muita clareza, é que os professores traziam à tona, através deste exercício, elementos da sua própria sexualidade, com toda a singularidade que lhes é peculiar.

Quem sabe este tenha sido um momento raro na vida deste professor? Espaços para falar honesta e abertamente sobre temas como o "toque", por exemplo, são provavelmente raros, ao menos entre indivíduos diferentes ou desconhecidos. Há ainda que se considerar a dificuldade em se tratar determinados assuntos com pessoas do sexo oposto (no grupo havia dois homens). A riqueza desta estratégia de trabalho na formação de professores transcende, assim, os limites do que propunha uma simples e "despretensiosa" brincadeira.

Tanto as atividades de caráter lúdico como as que envolviam simulações, dramatizações e representações tornavam o ambiente educativo descontraído e, à medida em que se desenrolavam, resultavam num aumento gradativo do nível de intimidade entre os membros do grupo.

Quanto maior a intimidade, maior a confiança mútua, maior a cumplicidade e a parceria. Um grupo coeso e motivado, num ambiente de descontração e informalidade, este era o contexto do processo de capacitação que é objeto deste estudo.

A cada encontro os professores experimentavam novas atividades, a cada encontro a intimidade e a confiança entre eles aumentava na mesma proporção de sua integração. A coesão crescente favorecia um ambiente franco onde os professores se sentiam à vontade para concordar, discordar, discutir, questionar e refletir sobre os temas "sexualidade" e "educação".

Pela forma como os professores "mergulhavam" nestes temas se podia supor como seria o trabalho com os adolescentes.

Aqui, uma descoberta: numa pedagogia "cheia de vida", a óbvia presença de uma "pedagogia do contentamento". (FREIRE, 1991, p.93)

O modelo didático do Projeto se mostrava, por inteiro, a cada encontro. A idéia era trabalhar questões relativas à sexualidade do professor e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe subsídios teórico-pedagógicos para um trabalho semelhante ao experimentado por ele, com os alunos.

Na medida em que se sucediam as dinâmicas de grupo, não só as de caráter ludo-pedagógicas, mas também as outras, do tipo "dramatização" por exemplo, emergiam temáticas as mais variadas, refletindo as necessidades e os interesses específicos dos professores que participavam do trabalho.

Concomitante assim, às atividades mais práticas, surgia um outro momento da proposta didático-pedagógica do Projeto: aprofundar teoricamente os temas emergentes. A pauta de cada encontro previa espaço para a leitura e a discussão de textos selecionados pela coordenação do trabalho. Esta abordagem, além de subsidiar teoricamente os professores em relação aos pressupostos que orientavam o Projeto, também oportunizava a apreensão de conhecimentos, a desmistificação de tabus e a compreensão dos fenômenos biológicos relativos às questões sexuais.

Em certas ocasiões o tempo previsto para o desenvolvimento de determinado conteúdo esbarrava em prolongadas e calorosas discussões, mobilizadas, talvez,

por antigos questionamentos guardados até então. Nestas ocasiões era necessário rever os planejamentos iniciais e reformulá-los de acordo com os interesses do grupo. Esta postura de flexibilidade da coordenação do Projeto servia de modelo ao professor que, por sua vez, também atuaria como coordenador de um grupo de adolescentes. Evidenciava-se, assim, mais uma vez através da prática, determinado conteúdo de ensino.

Em relação à aquisição de conhecimentos científicos relacionados à sexualidade, é importante reconhecer que, embora professores e coordenação tivessem demonstrado empenho para preencher lacunas deixadas por uma formação profissionalizante que ignorou conteúdos universais e centrou seus objetivos apenas em temáticas específicas, o grupo de futuros orientadores sexuais ainda carecia de um aprofundamento teórico mais consistente. Esta carência foi demonstrada, inúmeras vezes, pela insegurança que o professor revelava ao abordar questões que envolviam este conhecimento.

Como, em um curto espaço de tempo, instrumentalizar teoricamente este professor, praticamente leigo, era uma questão que se impunha. Outra, era a de que implicações resultavam do fato de se trabalhar com educadores cuja formação não oportunizou um contato mais específico com o tema "sexualidade" e todo o seu conteúdo biológico, psicológico e social.

Uma análise inicial desta problemática poderia remeter-nos, mais imediatamente, aos cursos de formação de professores que ou tem tratado o tema como "especial" e digno de figurar entre aqueles conteúdos complexos e, por isto mesmo, esporadicamente abordados, ou que sequer o contemplam em seus currículos.

Isto resulta do fato de que a maioria das atuais configurações curriculares dos programas de capacitação docente ignoram que a formação de professores é, necessariamente, como enfatizam ARROYO (1989); NÓVOA (1991) e PERRENAUD (1993), uma formação global da pessoa, de vez que as competências que devem ser desenvolvidas para o trabalho pedagógico não se esgotam no emprego de saberes científicos e de métodos racionais.

Neste sentido, recomenda ARROYO (1989) que as propostas de educação de professores devam *"privilegiar experiências de formação de profissionais que concebam a ação educativa na sua totalidade e não apenas como formação do mestre"* (p.49) e que, na mesma medida, devam *"privilegiar experiências que tratem o profissional da Educação em sua totalidade"*. (p.51)

O professor é pessoa, o aluno é pessoa e a relação que se estabelece entre eles na prática pedagógica é humana na sua essência. É por isto que não acredito em uma formação que esqueça que o ensino

mobiliza dimensões existenciais, relacionais e afetivas além das cognitivas.

Além de se considerar a formação dos professores há que se refletir, também, sobre a maneira como estes indivíduos, outrora alunos, hoje professores, foram educados na sua infância e adolescência.

Há muitos anos as instituições de ensino formal vêm tratando os conteúdos escolares como conhecimentos estanques, sem relação ao contexto sócio-cultural vivido pelo aluno e sem a preocupação de integrar e relacionar estes conteúdos entre si.

Este tipo de organização de conteúdos, compartimentalizada e, muitas vezes, preconceituosa e discriminatória, na medida em que estabelece sem critérios definidos que conteúdos devem ou não ser ensinados, transmite ao aluno uma visão de mundo e dele próprio, como indivíduo, também compartimentalizada.

Aliado a isto, tem havido um "rechaço" especial aos conteúdos ligados à "sexualidade". Eles têm sido tratados, como já comentei anteriormente, principalmente em aulas de Ciências e a abordagem tem se revelado, quase que exclusivamente, de cunho biologicista, ou seja, a preocupação mais frequente tem sido a de transmitir ao aluno informações somente sobre o componente biológico do sexo e sua relação com o fenômeno reprodutivo.

Conforme enfatiza a literatura, esta abordagem parcial do tema, infelizmente, não tem sido acompanhada de uma discussão aberta e franca sobre os aspectos psicológicos e sociais que, seguramente, acompanham os biológicos (NUNES, 1987; MORAES, 1993; RIECHELMANN, 1993).

Um outro elemento que se mostra significativo na análise da formação do professor, em relação às temáticas ligadas à "sexualidade", é o meio familiar em que este indivíduo foi educado. Elemento socializador, a família tem papel importante na formação do indivíduo e, a ele transmite, de maneira informal, pré-conceitos, conceitos, valores, modelos e contra-modelos sexuais, mensagens selecionadas de acordo com os códigos familiares e os significados culturais relevantes para esta família (KRUPPA, 1993; MORENO, 1986; NUNES, 1987; RIECHELMANN, 1993).

É na família, por exemplo, que menino aprende a se comportar como menino e que menina aprende a ser menina. Os papéis sexuais e os estereótipos que os acompanham são assim apreendidos ainda na infância.

Esta educação sexual informal, que é parte do processo de socialização da criança, do qual ela inevitavelmente é sujeito vai, seguramente, repercutir na sua postura perante o tema "sexualidade" e, mais ainda, vai contribuir na aquisição ou não de determinados

conhecimentos sobre o tema (NUNES, 1987; MORAES, 1993; RIECHELMANN, 1993).

Mediando a educação formal recebida na escola e a educação informal transmitida pela família, aparece, ainda, a experiência de vida do indivíduo como via de assimilação de certos conteúdos e do estabelecimento de uma postura particular frente à questão da "sexualidade".

Aqui, uma certeza: os orientadores sexuais formados pelo POSARME não serão mais os mesmos professores, seus alunos não serão mais os mesmos alunos, sua prática educativa não será mais a mesma prática, as coisas não serão como antes...

Na fala de uma das professoras que participaram do POSARME, ao se referir à sua relação com o aluno em sala de aula, a comprovação de uma nova perspectiva de prática como repercussão da experiência da capacitação: "incrível como o olhar da gente muda"!

No meu entender,

a experiência da capacitação é por si só um conjunto de mensagens educativas que serão determinantes na formação do educador.

Posto que se trata de uma "educação" voltada para a "educação", esta vivência vai repercutir diretamente na prática deste educador. Acredito que por

estar prestes a assumir uma nova "missão educativa", o futuro orientador sexual, mesmo que já experiente professor, acabou vivenciando inéditas e marcantes situações contidas no que eu tenho chamado de "inovação".

A postura das coordenadoras e o seu exemplo enquanto educadoras, a forma como eram conduzidas as situações de ensino, a maneira como eram considerados os indivíduos nelas envolvidos, a flexibilidade dos planejamentos, o compartilhamento do poder decisório, a inovação da organização curricular que conduziu a prática pedagógica, todos estes elementos do ambiente pedagógico se tornaram profundamente relevantes, na medida em que se constituíram em pontos de referência e apoio para o trabalho docente.

Não posso me prolongar mais em análises e teorizações pessoais. Na verdade, ainda há muito para ser dito da experiência que vivenciei, mas dado que o trabalho científico, por mais minucioso que seja, jamais se esgota em si mesmo, faz-se necessário, por ora, "concluí-lo".

No entanto, não quero "concluir" a análise do que foi vivido na companhia dos professores engajados no POSARME, sem antes destacar a importância de um projeto educativo como o do POSARME, com bases e propostas claramente definidas e, nem por isto, definitivas.

O investimento em programas de formação de professores que realmente "formem professores", seja na esfera inicial, seja na perspectiva de uma formação continuada, deve ser precedido de uma consistente, clara e definida proposta sobre *"que professor se quer e precisa formar"* (GATTI, 1987, p.13). Não no sentido do estabelecimento prévio de um "modelo de professor", não no sentido estrito do produto da formação, mas no sentido de um projeto educativo que inclua, estimule e valorize o contínuo processo de formação profissional na determinação do professor.

Desde os primeiros contatos com as informações obtidas no presente processo de investigação, já foi possível perceber o perfil do profissional no qual o POSARME investia. A coerência demonstrada pelas várias instâncias do seu projeto educativo e o entrosamento articulado entre elas me permitiu desvelar, desde cedo, os princípios orientadores das suas propostas e o perfil de educador que destes princípios resultava.

Definir e sustentar democraticamente uma proposta de profissional a formar parece ser de fundamental importância no planejamento de ações que visem alguma mudança na atual situação da educação de professores no Brasil. Não uma proposta construída e estabelecida por uns poucos e consumida pela maioria, mas sobretudo, como apropriadamente destaca GATTI (1987), uma

proposta discutida, decidida e sustentada pelos que atuam no cotidiano das escolas.

Penso que por tudo o que ficou demonstrado neste e em outros estudos que se preocupam em abordar, de forma realista, a problemática da educação e, neste contexto, as questões relativas à formação docente, tem-se todos os argumentos e justificativas para investir na "profissionalização" dos professores (CANDAU, 1987; GATTI, 1987, 1992; FELDENS, 1990, ELLIOTT, 1991; MORAES, 1991; NÓVOA, 1991, PERRENOUD, 1993).

Entendida a "profissionalização" como "(...) *uma atividade humana com características específicas e que se concretiza num processo progressivo e historicamente situado*" (FELDENS, 1990, p.106), faz-se necessário reconhecer nela a base de sustentação do exercício da prática profissional do professor e os princípios orientadores da formação docente.

O momento requer uma análise global da questão do magistério como profissão e uma busca de alternativas articuladas para intervir, realista e concretamente, no contexto da educação.

É preciso, pois, rever os "mitos" e as "pseudo-soluções" que perpassam toda esta problemática, encarando "de frente" a realidade do que se tem vivido nas salas de aula (CANDAU, 1987).

Seria um desafio desencadear um processo como este? GATTI (1987), parece, considera que sim, sem desistir do enfrentamento. Para a autora o que se precisa é *"provocar a construção da identidade - a nível da formação - desta categoria profissional: o professor."* Recomenda, porém, que não se busque esta identidade no *"ideal"* ou nos *"mitos ilusórios das receitas teoricamente bem articuladas"*, mas sim, nas condições reais da prática, dirigindo esta busca na direção de *"(...) uma perspectiva que oriente, mas não limite, um projeto profissional para os professores"*. (GATTI, 1987, p.13)

E é neste caminho que se inscreve a trajetória do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME. Suas propostas parecem perfeitamente identificadas com esta nova imagem de professor que se quer formar, apesar de estarem, ainda, circunscritas ao trabalho específico no campo da sexualidade.

Quando concluí o processo de organização e classificação das informações obtidas no acompanhamento do Curso de Formação de Orientadores Sexuais, passando então a sistematizar a análise e a interpretação destes dados sob a ótica do referencial teórico escolhido, jamais pensei que a prática curricular do POSARME, da qual fiz parte, pudesse me trazer um universo tão inesgotável de reflexões e relações teóricas.

Na verdade, ao me embrenhar nesta trilha, desenhada acima em meio às informações, não inaugurei um novo desafio.

A pesquisa científica, como todo o processo, mostra-se dinâmica e não aceita cortes estanques na sua trajetória. Considerado este princípio, desenvolvi meu estudo respeitando a relação de parceria e interdependência existente entre a coleta, a análise e a interpretação dos dados. Deste modo, percorri caminhos não lineares na busca da compreensão do fenômeno estudado, realizando deslocamentos simultâneos que me permitiram coletar, analisar e interpretar os dados num "continuum" capaz de fundir, imperceptivelmente, estas três etapas numa só.

Apesar disto, para fins de uma apresentação mais didática, algumas vezes foi necessário realizar cortes virtuais neste traçado, como já se viu nas páginas anteriores.

Durante o desenvolvimento deste trabalho cheguei a inúmeras conclusões que ficaram registradas nas minhas falas. Passo, agora, a retomá-las mais objetivamente, a fim de construir um arcabouço conclusivo que possa remeter minhas reflexões a um corpo mais conciso de idéias e teorias pessoais.

CAPÍTULO IV

CONCLUINDO E INDICANDO ALGUNS CAMINHOS

"Qualquer idéia que te agrade,
Por isso mesmo...é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
que dentro em ti se achava inteiramente nua!"

Mário Quintana

A presente investigação teve como temática central a questão da capacitação de professores para a atuação na área da orientação sexual de adolescentes, de modo a possibilitar compreensões mais amplas acerca dos processos de educação de professores.

A análise desta problemática esteve circunscrita à experiência inovadora do Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME (Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa, estabeleci as seguintes questões norteadoras (como colocadas à página 17):

- que procedimentos teórico - metodológicos (conteúdo e forma) são utilizados na implementação da proposta de capacitação docente deste Projeto?

- qual o papel do professor-aluno na definição desta proposta de capacitação docente?

- que elementos, presentes neste processo de formação de orientadores sexuais, podem ser considerados inovadores?

Neste sentido, busquei as informações pertinentes a esta investigação, principalmente através do engajamento e da vivência pessoal nas atividades de capacitação realizadas pelo Curso de Formação de Orientadores Sexuais, estratégia de pesquisa que caracteriza a "observação participante".

Apresento a seguir os principais achados do presente estudo, os quais a meu ver, representam inovações no âmbito da formação de professores.

No Curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME

-não se dá destaque à transmissão-aquisição de conhecimentos sendo que a relevância do "conteúdo" está em servir de "fio condutor" de todo um projeto de educação, ou seja, não se lhe confere um valor intrínseco se isolado do contexto;

-afirma-se o tema "sexualidade" e as questões ligadas ao "corpo" como legítimos conteúdos da educação, além de se estimular o reconhecimento de que são conhecimentos inerentes à ação pedagógica, esta considerada como uma forma de relação humana;

-oportuniza-se um espaço de formação onde os "saberes" são relativos e onde se incentiva a sua superação e renovação através de um constante processo de "ação-reflexão-ação";

-estimula-se o professor-aluno a assumir o seu papel na produção de conhecimentos significativos à prática pedagógica;

-investe-se na compreensão articulada da relação entre sociedade - educação - sexualidade, como estímulo à crítica da realidade e à conseqüente conscientização sobre o compromisso político e social do educador;

-conduz-se um ensino de capacitação baseado não apenas em "saberes" científicos e métodos racionais, mas também, e principalmente, levando em consideração a importância das dimensões existenciais, relacionais e afetivas do trabalho pedagógico;

-oportuniza-se ao sujeito da capacitação a experienciação prévia de situações de ensino que são propostas pedagógicas para o trabalho junto aos alunos;

-permite-se ao professor-aluno uma aprendizagem ativa que se constrói sobre o alicerce da reflexão na e sobre a prática, esta última considerada como o eixo central do processo de capacitação;

-realiza-se um ensino "em situação", o que permite a preparação do professor-aluno para a complexidade da prática pedagógica e a redução da distância teoria-prática;

-utiliza-se um "modelo clínico de formação", oportunizando ao sujeito da capacitação "o espaço para" e "a experiência de" utilizar reflexivamente conhecimentos teóricos como "grelhas de leitura" das experiências vividas na prática;

-privilegiam-se estratégias metodológicas de envolvimento coletivo, oportunizando o encontro do professor com seus pares, numa aproximação de onde emergem reflexões e questionamentos coletivos, muitos deles relacionados às condições do exercício profissional;

-realiza-se um ensino de capacitação que incentiva a "leitura compartilhada da experiência", oportunizando o estabelecimento de espaços de formação mútua;

-planeja-se o ensino de capacitação através de propostas flexíveis que seguem o ritmo de trabalho e os interesses dos professores-alunos;

-realiza-se o ensino de capacitação principalmente através do exercício prático das propostas didático-pedagógicas do seu projeto curricular;

-organiza-se a prática pedagógica através de um conjunto de "modos de ensinar" do qual fazem parte dois grandes grupos de componentes metodológicos afins, um composto de estratégias de ensino que privilegiam a "ação" e outro, predominante neste conjunto, formado por estratégias metodológicas eminentemente "experienciais";

-estabelece-se um "modus operandi" metodológico que é composto de duas etapas formadoras: uma conduzida através de um conjunto de atividades educativas realizadas no espaço físico-temporal do curso, isto é, no seu contexto formal; e a outra, concomitante à primeira, realizada diretamente na escola, na qual o professor-aluno tem a oportunidade de desempenhar a função para a qual está sendo preparado.

-estabelece-se um "modus operandi" metodológico que parece cumprir uma tripla finalidade: (1) capacitar professores para o trabalho de orientação sexual, (2) realizar o trabalho de orientação sexual destes professores e (3) servir de proposta metodológica para a prática desta orientação junto aos alunos adolescentes;

-define-se a organização curricular do processo de capacitação através de um descentralizado processo decisório, compartilhado com todos os sujeitos da sua ação educativa;

-investe-se na formação de profissionais reflexivos, críticos e autônomos, de educadores capazes de uma "prática inteligente";

-valorizam-se os sujeitos da ação educativa como seres humanos integrais, indissociáveis de sua bagagem de vida, inclusive a profissional;

-realiza-se um processo de formação que leva em conta as diferenças existentes entre os professores-alunos;

-prepara-se o educador para o confronto com um grupo específico e heterogêneo de alunos, do ponto de vista das atitudes, do contexto sócio-cultural, das personalidades, etc;

-admite-se na prática da capacitação que a ação pedagógica é resultado de uma "irracionalidade inconfessada" e de uma "racionalidade subjetiva" o que resulta no reconhecimento da importância dos "atores educativos" e da sua ingerência sobre esta prática;

-oportuniza-se aos professores-alunos a conscientização sobre suas potencialidades e limitações e o auto-gerenciamento dos seus próprios processos de formação, incentivando-se a formação contínua e permanente;

Ao concluir este estudo, acredito, mais do que antes, que é possível encontrar alternativas para o redimensionamento das práticas de orientação sexual, principalmente as que têm acontecido no contexto escolar, e que este redimensionamento passa pelo investimento em programas de educação de professores.

Quando falo de tal empreendimento não estou pensando na criação especial de cursos de formação de orientadores sexuais por todo o território brasileiro,

necessidade hoje concreta numa sociedade que não reconhece o tema "sexualidade" como conteúdo legítimo da educação.

Para mim, o que se precisa é passar a tratar a problemática da educação não mais de forma fragmentada, mas sim como uma formação global da pessoa, consideradas todas as dimensões da existência humana, inclusive a "sexualidade".

Isto será importante, sob o meu ponto de vista e dada a experiência que vivenciei no contexto da formação docente do POSARME, para o estabelecimento de um novo modelo de educação e de um novo perfil de educador, este fortalecido na sua identidade pessoal e profissional.

Neste sentido admito como imprescindível que a educação aposte na formação de indivíduos (professores e alunos) conscientes de si, conscientes do seu corpo e das suas potencialidades. A crítica à realidade e a consciência do papel político-social de cada um e de todos na construção de um mundo melhor deverão ser consequências deste investimento. A meu ver esta consciência vai permitir uma verdadeira retomada do exercício da cidadania, hoje tão falada mas, infelizmente ainda pouco praticada.

Reconheci, na trajetória do Curso de Formação de Orientadores Sexuais que acompanhei, a intenção de, a partir de uma experiência de formação de educadores para a área da "sexualidade", superar "o tradicional" redefinindo o contexto e as práticas vigentes de formação de professores e investindo nesta nova imagem de educação que se quer e precisa fazer surgir.

O pioneirismo encerra uma validade inquestionável embora, face à pretensão de se construir todo um novo modelo de educação e de profissional da educação, talvez seja ainda muito pouco...

A interpretação e a análise que fiz da experiência que acompanhei não se pretendem absolutas, nem definitivas, pois que outras leituras poderão surgir. O que ficou claro, em tudo isto, é que o desenvolvimento de programas de capacitação docente, mesmo que dirigidos a objetivos bem particulares, podem conter em suas propostas novas e abrangentes concepções de educação de professores que venham ao encontro das necessidades da profissão docente.

É importante pois, acompanhar estes programas, analisá-los numa perspectiva crítica e retirar desta análise subsídios para o planejamento de outras propostas que podem ser igualmente inovadoras e, quem sabe, até mais consequentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. A partir do movimento - a construção de uma proposta. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1993, Aveiro. **Anais**. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, 1993. p.30.

ANDRADE, Rosires Pereira de. Educação sexual para professores primários. In: VITIELLO, Nelson. **Sexologia II**. São Paulo: Roca, 1986. p.113-117.

APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.46-57, jul./dez. 1989.

____. **Teachers and Texts**. London: Routledge, 1988.

ARROYO, M.G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: POLÍTICA de Capacitação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte: FAE / Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1989. p.35-71.

BARROSO, L. de M.; BRUSCHINI, M.C.A. **Educação Sexual: debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BETTO, Frei. A escola educa? In: KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. p.36-37.

BRUSCHINI, Maria Cristina A. (Coord.). Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p.99-110, fev. 1981.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. Licenciaturas: problemas e perspectivas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v.4, n.14, p.54-61, abr./jun. 1989.

CAMPBELL, A. C. Health visitors and teachers: developing a working partnership in sex education. **Health Educational Journal**, London, v.51, n.3, p.139-140, 1992.

CANAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.12, n.55, p.12-18, nov./dez. 1983.

CANAU, Vera Maria (Coord.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **ADUFRGS Documenta**, Porto Alegre, v.1, n.3, p.11-26, fev. 1993.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CAVALCANTI, Ricardo (Coord.). **Saúde Sexual e Reprodutiva - ensinando a ensinar**. Brasília: CESEX, Artgraf, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual - essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COBLINER, W. Godfrey. The exclusion of intimacy in the sexuality of the contemporary college-age population. **Adolescence**, San Diego, v.23, n.89, p.99-113, Spring 1988.

COLLI, Anita S. Maduración sexual de los adolescentes de São Paulo. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **La Salud del Adolescente y el Joven en las Americas**. Washington, 1985. p.249-257. (Publicación Científica, n.489).

COSTA, Moacir. **Sexualidade na Adolescência - dilemas e crescimento**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

EDWARDS, A. D.; WESTGATE, D. P. G. **Investigating Classroom Talk**. London: Taylor & Francis, 1987.

ELLIOTT, John. A model of professionalism and its implications for teacher education. **British Educational Research Journal**, London, v.17, n.4, p.309-318, 1991.

ENCONTRO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5, 1990, Belo Horizonte. **Documento Final**. [S.l.: s.n.] 1990.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.68, n.160, p.524-549, set./dez. 1987.

FELDENS, Maria das Graças. A educação de professores no Brasil: tendências, questões e prioridades. **Revista da Universidade de Aveiro; Série Ciências da Educação**, Aveiro, v.5, n.1/2, p.66-81, 1984.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n.61, p.16-26, nov./dez. 1984.

FELDENS, Maria das Graças (Coord.). **Cotidiano Escolar: crenças e culturas do ensino**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1991. Relatório parcial. Texto digitado.

_____. **A Pesquisa em Educação de Professores: retrospectivas e perspectivas**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1990. Relatório de pesquisa. Texto digitado.

FERRAROTTI, Nydia Gomes. La salud y las áreas de educación para la salud en la adolescencia. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **La Salud del Adolescente y el Joven en las Americas**. Washington: 1985. p.30-36. (Publicación Científica, n.489).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I-a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **História da Sexualidade II-o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Apresentação. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.11-12.

FREIRE, Paulo ; GADOTTI, Moacir. A educação neste fim de século. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p.89-98.

FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia-o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação e a formação do educador. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.34, p.25-39, abr./jun. 1987.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.70-74, maio 1992.

_____. Sobre a formação de professores para o primeiro e segundo graus. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.34, p.11-24, abr./jun. 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica**. Madrid: Morata, 1989.

_____. **Teoria de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo**. Buenos Aires: REI Argentina, 1992.

GOLDBERG, Maria Amélia. Educação sexual participante. **Cadernos de Psicologia da Educação**, São Paulo, n.4, p.16-28, dez. 1984.

_____. **Educação Sexual, Uma Proposta, Um Desafio**. São Paulo: Cortez, 1984.

GONÇALVES, Sonia A. Silva. Um compromisso com a comunidade. In: RIBEIRO, Marcos (Org.) **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.267-278

GUY, Alison; BANIM, Maura; McEWAN Robert. Approaches to AIDS training for young people. **Health Educational Journal**, London, v.51, n.3, p.141-142, 1992.

HÄMÄLÄINEN, Sirkku; KEINÄNEN-KIUKAANNIEMI, Sirkka. A controlled study of the effect of one lesson on the knowledge and attitudes of schoolchildren concerning HIV and AIDS. **Health Educational Journal**, London, v.51, n.3, p.135-138, 1992.

J. LAPLANCHE & J. B. PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1979.

JUHASZ, Anne McCreary; SONNENSHEIN-SCHNEIDER, Mary. Adolescent sexuality: values, morality and decision making. **Adolescence**, San Diego, v.22, n.87, p.579-590, Fall 1987.

KASUN, Jacqueline. Sex education: a new philosophy for America? **Curriculum Review**, Chicago, v.29, n.4, p.3-11, Dec. 1989.

KEMMIS, Stephen. **El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. **ANDE**, São Paulo, v.1, n.4, p. 40-44, 1982.

LINS, Lenes Clécia Saraiva; PEREIRA, Eduardo Maria D. R.; LIRA, Ida Vieira de. Como anda a educação sexual dos jovens. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.41, n.2, p.123-131, abr./jun. 1988.

LOURO, G. **Prendas e Antiprendas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilton Geraldo P. Educação sexual para o jovem: em casa, na escola ou na rua? In: VITIELLO, Nelson. **Sexologia II**. São Paulo: Roca, 1986. p.101-108.

MEREDITH, Philip. **Sex Education: political issues in Britain and Europe**. London: Routledge, 1989.

MORAES, Nilton Alves de. Uma responsabilidade do Estado?. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.249-260.

MORAES, Roque. **A Educação de Professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. 398f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: **Escola Básica**. Campinas: Papirus, CEDES; São Paulo: ANDE; Porto Alegre: ANPEd, 1992. p.77-88. (Coletânea CBE).

MORENO, M. **Como se Enseña a Ser Niña: el sexismo en la escuela**. Barcelona: Icaria, 1986.

NETTING, Nancy S. Sexuality in youth culture: identity and change. **Adolescence**, San Diego, v.27, n.108, p.971-976, Winter 1992.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, Lisboa, v.1, n.4, p.63-76, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação_- Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Assistência ao Educando. **Projeto Abordagem da Sexualidade no Ensino-Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre, 1991. Não paginado. Texto datilografado.

_____. **Projeto Orientação Sexual a Alunos Adolescentes**. Porto Alegre, 1992. Não paginado. Texto datilografado.

PUCCI, Bruno; SGUISSARDI, Valdemar B. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Em Aberto**, Brasília, v.8, n.44, p.9-22, out./dez. 1989.

REIS, Janet; SEIDL, Ann. School administrators, parents, and sex education: a resolvable paradox? **Adolescence**, San Diego, v. 24, n. 95, p.639-645, Fall 1989.

RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

RIEHELMANN, José Carlos. A educação sexual no sistema de saúde. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.279-303.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-19, maio 1985.

SAITO, M. I.; COLLI, A. S. Adolescência e gravidez. In: COLETÂNEA **Sobre Saúde Reprodutiva do Adolescente Brasileiro**. Brasília: OPAS\OMS, 1988. p.239-247.

SANDERSON, Catherine A.; WILSON, Susan N. Sexuality education in schools: planning the future. **Curriculum Review**, Chicago, v.30, n.5, p.3-7, Jan. 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: COLETÂNEA **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papirus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992. p.9-14.

SCOTT, Lorna; THOMSON, Rachel. School sex education: more a patchwork than a pattern. **Health Educational Journal**, London, v.51, n.3, p.132-134, 1992.

SILBER, Tomas J. Sexualidad de los adolescentes: desarrollo y aspectos éticos. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **La Salud del Adolescente y el**

Joven en las Americas. Washington, 1985. p.93-100.
(Publicación Científica, n.489).

SILVA, Jefferson Ildefonso. A educação do educador.
Cadernos dos CEDES, Campinas, n.2, p.39-46, 1981.

SILVA, Ricardo de Castro e. A educação sexual nas turmas de quinta à oitava séries do primeiro grau. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.177-184.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMONETTI, Cecília. Mercado de paixões-a influência da mídia no comportamento sexual infantil. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993. p.81-88.

SUPLICY, Marta. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.21-36.

_____. **Sexo para Adolescentes - orientação para educadores.** São Paulo: FTD, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TIBA, Içami. **Puberdade e Adolescência-desenvolvimento biopsicossocial.** São Paulo: Ágora, 1986.

VITIELLO, Marli Tolosa. Educação sexual na escola. In: VITIELLO, Nelson. **Sexologia II.** São Paulo: Roca, 1986. p.98-101.

VITIELLO, Nelson. Gravidez na adolescência. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.129-145.

WENT, Dilys. **Sex Education: some guidelines for teachers.** London: Bell & Hyman, 1985.

WEREBE, Maria José Garcia. Implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21-27, set. 1978.

WHITE, Sharon D.; DeBLASSIE, Richard R. Adolescent sexual behavior. *Adolescence*, San Diego, v.27, n.105, p.183-191, Spring 1992.

WOODCOCK, Alison; STENNER, Karen; INGHAM, Roger. "All these contraceptives, videos and that...": young people talking about school sex education. *Health Education Research - theory and practice*, London, v.7, n.4, p.517-531, 1992.

A N E X O S

PROJETO: ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

(transcrito do documento original recebido em 12/6/92)

ELABORAÇÃO DO PROJETO:

CARLA DIAS TIMMERS
INES
MARIA DE FATIMA RIGATTI
NADIA GEISA SILVEIRA DE SOUZA
SANDRA GOMES CORREIA

RESPONSÁVEL PELO PROJETO:

ESTHER PILLAR GROSSI

I - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente projeto visa definir espaços de reflexão sistemática que possibilite a articulação de saberes e produção de conhecimentos em relação à sexualidade no âmbito escolar, no contexto da política pedagógica que vem sendo implementada pela Secretaria Municipal de Educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A partir da organização de um grupo interdisciplinar de profissionais, que possibilite a implementação e orientação do projeto, visa-se subsidiar professores da Rede Municipal de Ensino (R.M.E.), que estejam envolvidos - seja por seu interesse na área, seja por atividades já desenvolvidas - para que possam refletir e aprofundar-se na abordagem da sexualidade com a finalidade de desenvolver um trabalho sistemático com alunos.

Em primeira instância e de maneira urgente responde-se as demandas de nossos professores que estão solicitando uma acessoria para a abordagem destas questões e problemáticas emergentes nas escolas. Observa-se que estas demandas originam-se, em sua maioria, a partir das 5^{as} e 6^{as} séries do 1^o Grau, fato pelo qual o projeto, neste momento, dirigir-se-á prioritariamente a esta população. Embora esteja-se ciente de que questões relativas à sexualidade apresentam-se em todos os momentos do cotidiano escolar e portanto provém de professores e alunos de todas as séries, entende-se que a abordagem metodológica deve atender às peculiaridades de cada grupo etário, assim, propõe-se que a abrangência do projeto, à todos os alunos matriculados na RME, seja gradativa e vinculada à possibilidade de acompanhamento e orientação de novos grupos de trabalho.

Em segunda instância, os motivos e as razões deste projeto se sustentam na multiplicidade de aspectos que definem o ser humano e suas relações.

A sexualidade compreende aspectos desejantes e sociais, bem como aspectos lógicos dos quais, muitas vezes, as aprendizagens produzidas informalmente na família, na escola (em suas séries iniciais), na sociedade, deixam lacunas que devem ser preenchidas por uma sistematização.

A sexualidade necessita ser discutida em sua interligação fundamental com os aspectos éticos, uma vez que nela estão embutidas explicações sobre as origens e

finalidades da vida que condicionam as condutas cotidianas.

Em seus aspectos desejantes a sexualidade deve ser analisada, ainda, no que concerne a seus determinantes inconscientes e na relevância destes determinantes no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido Alicia Fernandes ressalta que os conteúdos do processo ensino-aprendizagem estão transversalizados por determinantes econômicos, sociais, políticos, ideológicos e todos estes fatores têm por sua vez um aspecto consciente e um aspecto inconsciente. O entendimento da existência destes aspectos inconscientes possibilita ao educador estudar e intervir sobre estes determinantes como forma de ampliar quantitativa e qualitativamente o espaço de liberdade humana onde a possibilidade de pensar com autonomia, com exercício da inteligência, o direito a construir o seu próprio pensamento são os principais fundamentos desta liberdade.

Na ordem dos aspectos inconscientes inscreve-se a concepção de ser humano como sujeito desejante. Contrapõe-se à clássica dicotomia alma-corpo a concepção do sujeito enquanto articulação de três registros: imaginário (que tem a ver com a imagem, o corpo), simbólico (que tem a ver com as convenções e leis da linguagem) e real (da ordem do impossível, do impensável, do que não tem acesso simbólico). É a partir desta concepção que se entende professor e aluno como sujeitos desejantes que interagem e se desafiam, construindo conhecimento. No trabalho pedagógico é fundamental partir das inquietações e demandas dos alunos e dos questionamentos, intervenções e encaminhamentos do professor.

Assim partimos de um pressuposto fundamental: a sexualidade implica a própria estruturação do sujeito. Em outras palavras o processo de assunção do sexo, a simbolização do sexo do homem e das mulheres. Isto implica contemplar três interrogantes fundantes do sujeito: a origem da vida, a morte e as diferenças sexuais ligados a um saber inconsciente e que remetem a um real impossível. Portanto a sexualidade traz uma implicação com o enigmático, a sexualidade se instaura no sujeito pela via da falta. Estes pressupostos contrapõem-se à concepção de sexualidade como sinônimo de reprodução.

Proporcionar a professores e alunos este espaço onde a sexualidade seja pensada em sua multiplicidade de aspectos;

Refletir sobre a sexualidade enquanto inserida em um processo ensino-aprendizagem onde se repense o próprio caráter da escola enquanto comprometida com a reflexão do

que se vive, aproximando os espaços do aprendizado e da existência;

Buscar dotar o sujeito de instrumentos que o tornem capaz de participar de transformações na realidade e não simplesmente de adaptá-lo às regras sociais alijado da criatividade e da reflexão;

Integrar-se a uma proposta didático-pedagógica construída a partir do entendimento de que o saber e o conhecimento são produtos de aprendizagem, que são sua matéria prima e que se não forem interrelacionados produzem um ensino descolado da vida e por isso inútil;

São os fundamentos gerais que norteiam a formulação deste projeto de abordagem da sexualidade no ensino-aprendizagem escolar.

II - OBJETIVOS

- Criar espaços que possibilitem a articulação de saberes e a produção de conhecimentos em relação à sexualidade no âmbito escolar.

- Manter um grupo interdisciplinar constituído por Pedagogos, Psicólogos, Psicanalistas, Cientistas Sociais que elabore, agilize e acompanhe o desenvolvimento do projeto à nível das escolas e Secretaria Municipal da Educação com vistas uma constante reflexão e avaliação da prática.

- Instrumentalizar, através do aprofundamento das discussões teóricas e reflexão sobre a práxis, os professores para a implantação da orientação sexual na Rede Municipal de Ensino, que, no ano de 1990, contará com 5^{as} e 6^{as} séries em 26 escolas situadas na periferia do Município de Prto Alegre as quais integram uma rede de ensino que atende a aproximadamente 30.000 alunos oriundos de classes populares.

-Promover eventos com a participação de pesquisadores e educadores com vistas ao incentivo da reflexão sobre o tema sexualidade e aprendizagem junto à comunidade escolar no Município de Porto Alegre.

III - METODOLOGIA

A metodologia está direta e dialeticamente ligada à teoria; ambas se implicam constituindo uma práxis. A metodologia não consiste em simples técnicas ou atividades para implantar e aplicar, implica a forma de abordar uma prática sustentada em um referencial teórico.

Neste projeto estamos embasados no construtivismo e na psicanálise (como já colocamos na justificativa) e portanto a abordagem metodológica implica em um operar sobre pressupostos destas teorias. Consideramos a seguir alguns princípios norteadores de uma proposta construtivista:

- Considerar a importância de dar espaço à fala e à escuta;
- Incentivar a conversa, a troca e a interação;
- Valorizar o nome próprio, a identidade de cada um;
- Valorizar a heterogeneidade das turmas;
- Trabalhar em grande e pequeno grupo, como também individualmente;
- Trabalhar a partir das realidades individuais e grupais: interesses, valores e inquietações;
- Valorizar a problematização de questões, a discussão e a reflexão para a construção de conhecimento com os outros;
- Respeitar o processo do aluno tendo claro como intervir e encaminhar através da escuta-observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento;
- Permitir a socialização do saber através das intervenções do professor como um outro diferenciado.

Desde a perspectiva da psicanálise, consideramos importantes os seguintes aspectos norteadores:

- Todo o processo de aprendizagem é inconsciente;
- O ponto nodal é o desejo enquanto inconsciente;
- O professor representa o lugar do saber e portanto é um pólo de identificação ("ideal do eu");
- é fundamental respeitar o lugar da falta;
- Toda palavra busca uma resposta ainda que esta não seja mais do que uma boa pergunta ou silêncio do ouvinte;
- Cada integrante de um grupo é um espelho-refletor das verdades que o desejo põe em jogo;
- A relação professor-aluno não deve ficar unicamente no registro imaginário mas deve abrir-se para o registro simbólico.

ETAPAS E PROCEDIMENTOS

1- CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE SUPERVISÃO E ELABORAÇÃO DO PROJETO:

O grupo de supervisão é interdisciplinar e constituído por cinco pessoas entre elas: pedagogos, psicólogos, psicanalistas e cientistas sociais.

Através da discussão e da escrita elaboramos o presente projeto contemplando as convergências e divergências e aportes que implicam o funcionamento de um grupo interdisciplinar.

2- SELEÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES:

A seleção será feita através das seguintes etapas:

- a) inscrição e preenchimento de questionário
- b) realização de uma entrevista em grupo

Os critérios gerais para o ingresso no projeto são os seguintes:

- interesse do professor e da escola na implantação do projeto em sua comunidade escolar;
- escola a que pertence ter classes de 5ª e 6ª séries;
- ter disponibilidade de carga horária para participar do projeto.

Os critérios mais específicos em relação à postura do professor são:

- aberto à escuta;
- aberto ao estudo e aprofundamento teórico;
- aberto à autocrítica e crítica como fundamentais para reflexão, mudança e transformação.

3 - TRABALHO INICIAL COM PROFESSORES

Começa com um curso intensivo de capacitação básica efetuado pela equipe de supervisão e com apoio do grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual responsável pela implantação do projeto de orientação sexual junto às escolas da Rede Municipal da cidade de São Paulo, com o objetivo de proporcionar a reflexão* sobre a sexualidade em seus aspectos sociais, culturais, psicológicos e de aprendizagem, junto com as implicações na relação professor-aluno, e atualização de alguns conhecimentos sobre o tema.

Assim mesmo será pedido a cada professor a elaboração do projeto da sua escola por escrito o qual formaliza o trabalho a nível da SMED e é a base sobre a

*(esta reflexão inclui a indagação e questionamento do próprio desejo assim como a discussão inicial sobre aspectos fundamentais como concepção da sexualidade, de educação; de pedagogia; função do prof.)

qual o projeto se reformulará na medida em que irá se construindo.

4 - INICIO DO TRABALHO NAS ESCOLAS

Primeiro momento: organização de reuniões com a equipe docente da escola e com os pais para esclarecer os objetivos e a forma de funcionamento do projeto. Será oferecido em horário semanal, em turno alternativo e com caráter opcional.

Segundo momento: serão abertas inscrições para alunos de 5ª e 6ª séries interessados no projeto.

Terceiro momento: solicitação de uma autorização dos pais dos alunos inscritos no projeto.

Quarto momento: início das aulas a partir do levantamento de interesses dos alunos.

5 - ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE DE SUPERVISÃO

Após ter efetuado a elaboração do projeto, a seleção do grupo de professores e o trabalho inicial com eles, a equipe realizará uma assessoria sistemática e permanente através de:

- reuniões semanais com cada professor;
- reuniões mensais com todo o grupo de professores do projeto, visando: reflexão, discussão e troca de experiências;
- assessorar a implementação do projeto junto aos alunos;
- avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas.

As tarefas de supervisão são as seguintes:

- Organização dos cursos de capacitação básica e permanente que possibilitem a expansão do projeto a toda a Rede Municipal de Ensino.
- Realizar reuniões de integração com outras equipes com ação pedagógica.
- Acompanhamento e avaliação sistemática dos trabalhos nas escolas.
- Elaborar relatórios do acompanhamento realizado à implantação do projeto.
- Propor ao final do projeto sugestões de metodologia de implantação deste projeto a nível administrativo.

BIBLIOGRAFIA

- BETTS, Jaime Alberto et alii. Escritos psicanalíticos. São Paulo, 1988.
- CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO. Grupos nº 25. GEEMPA. (mimeo)
- CARDOSO, Sérgio et alii. Os sentidos da paixão. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- CHAUI, Marilena. Repressão sexual.
- DOLTO, Françoise. No jogo do desejo. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1984.
- FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. Rio de Janeiro. Graal, 1983, vol.1,2 e 3.
- FREIRE, Madalena. O que é um grupo? Porto Alegre, 1991 (mimeo)
- GROSSI, Esther P. A psicogênese da alfabetização conduz a muitas mudanças. GEEMPA. (mimeo)
- MIRANDA, Martín & ARANGO, Maria Clara. Nuestros caminos. Chile, CIDE, 1982.
- MURARO, Rose Marie. Sexualidade da mulher brasileira. Petrópolis, Vozes, 1983.
- PAIN, Sara. Estructuras inconscientes del pensamiento e la génesis del inconsciente.
- RODULFO, Ricardo. O brincar e o significante. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- SUFLICY, Marta. Sexo para adolescentes. São Paulo, FTD, s.d.

HIPÓTESE ORÇAMENTARIA PARA CUSTEIO DO PROJETO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA ALUNOS DAS 5^{as} e 6^{as} SÉRIES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

- Equipe de Supervisão:

5 Supervisores com dedicação de 20 horas semanais ao projeto.

Custo mensal: US\$ 2250,

Custo total: US\$ 49.500,

- Promoção de 03 treinamentos básicos para professores e orientadores educacionais da Rede Municipal de Ensino selecionados para participarem do projeto, atingindo 75 profissionais.

Custo total: US\$ 5.000,

- Acessoria Especialista em Orientação Sexual para grupo de supervisão através de reuniões bimestrais de trabalho, durante 22 meses num total de 10 encontros.

Custo total: US\$ 4.000,

- Promoção de 4 eventos amplos (ao longo do período de execução do projeto) para divulgação e promoção do projeto junto à comunidade escolar do Rio Grande do Sul.

Custo total: US\$ 10.500,

- Passagens aéreas São Paulo-Porto Alegre-São Paulo possibilitando integração com o Projeto de Orientação Sexual desenvolvido pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

Custo total: US\$ 2.000,

- Estadias em Porto Alegre.

Custo total: US\$ 500,

- Materiais diversos - polígrafos, slides, vídeo...

Custo total: US\$ 15.300,

- Pagamento de honorários a profissionais convidados para o desenvolvimento de 12 seminários com um total de 96 h/aula, ao longo da formação de professores e orientadores educacionais, visando aprofundamento dos conhecimentos científicos diretamente vinculados ao tema sexualidade.

Custo Seminário: US\$ 350,00 Custo total: US\$ 4.200,00

- Pagamento de honorários profissionais necessários à manutenção de secretaria executiva que possibilite a organização da memória documental do projeto e operacionalização administrativa das reuniões semanais de supervisão, eventos e seminários.

Custo mensal: US\$ 300,00 Custo total: US\$ 6.600,00

CUSTO TOTAL DO PROJETO: US\$ 97.400,00



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

P R O J E T O

D E

S E X U A L I D A D E

- MARIA DE FÁTIMA RIGATTI
- SANDRA GOMES CORREIA
- NÁDIA GEISA SILVEIRA DE SOUZA
- DALILA SALETE FROTA JOSÉ
- JEANE JACOBY

1 9 9 2



SÍNTESE DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO:
"ORIENTAÇÃO SEXUAL A ALUNOS ADOLESCENTES" DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.

INTRODUÇÃO:

O projeto de Orientação Sexual a alunos adolescentes con-
figura um dos vértices da ação deste SMED, na abordagem da temática
da sexualidade, no âmbito escolar.

Como uma ação específica, o projeto tem por objetivo a-
tender a alunos na faixa etária dos 10 aos 18 anos, ou a partir das
5^{as} séries do 1º grau, de forma sistemática, ao longo de um ano le-
tivo. Para tanto, criou-se um espaço de reflexão nas escolas, atra-
vés da formação de grupos de alunos. Definiu-se que: a inscrição pa-
ra participação nos grupos se daria de forma opcional; os encontros
seriam semanais e em horário alternativo ao turno de atividades regu-
lares.

A implantação e implementação deste projeto constitui-se,
desde as primeiras sondagens sobre o tema, em 1989, até a organiza-
ção do primeiro grupo de formação dos professores, em junho de 1991,
num processo de aprofundamento conceitual e metodológico.

OBJETIVOS propostos no projeto:

- * atender, no âmbito da orientação sexual, alunos de 5ª e 8ª séries do 1º grau, entre 10 e 18 anos aproximadamente;
- * promover a capacitação dos orientadores educacionais e professores visando a implementação do projeto na totalidade da RME, até dezembro de 1992.

PROGRAMAÇÃO desenvolvida:

Tendo em vista os objetivos propostos, ao longo de 1991,
houve a seguinte operacionalização:

1. MAIO: seleção de profissionais da educação para ingresso no pro-
jeto, segundo o critério de disponibilidade de horas do professor, in-
teresse e trabalhos já desenvolvidos na área da sexualidade e inte-
resse da escola no projeto, da qual foram selecionados vinte e seis:



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

2. JULHO:

- Curso de capacitação básica, ministrado pelo Psicólogo Ricardo de Castro e Silva, totalizando 20h, cujo programa segue abaixo:
 - Sexualidade humana, Educação e Orientação Sexual - de definição, delimitação e teoria;
 - Metodologia do trabalho: papel do orientador, planejamento, trabalho com pais e alunos.
- Reunião com a Direção das escolas envolvidas no projeto, com vistas a sua implantação e implementação.

3. AGOSTO:

- Sistematização de encontros semanais de Supervisão, entre o grupo de coordenação e os professores selecionados, totalizando 32 encontros, correspondentes a 100 horas de trabalho, ao longo do ano.
 - Os encontros seguiram a seguinte sistemática e abordaram os seguintes assuntos:
 - a partir da troca de experiência entre os professores, o acompanhamento do trabalho desenvolvido junto aos alunos, tendo em vista, uma reflexão sobre os temas abordados e a metodologia;
 - estudo da política pedagógica que vem sendo construída pela SMED a saber: "uma proposta pedagógica adequada às classes populares que, ao mesmo tempo em que lhes garanta a apropriação do saber acumulado historicamente, valorize e interaja em sua cultura com o seu saber". Estudo de textos e livros específicos dos temas a serem desenvolvidos junto aos alunos.
 - Criação de vinte e quatro grupos de alunos adolescentes, em 17 escolas da RME, totalizando, aproximadamente, 445 alunos, com uma sistematização, conforme o descrito na introdução deste documento.

4. SETEMBRO:

- Curso de capacitação, ministrado pelo psicólogo Ricardo de Castro e Silva, totalizando 30h, cujo programa segue abaixo:
 - Adolescência: * temas dos adolescentes;
 - * corpo do adolescente;
 - * compreensão teórica do adolescente;
 - * como lidar com o adolescente.

5. OUTUBRO:

- Início do curso: "Psicanálise e Sexualidade", ministrado pelo psi-



canalista Miguel Massolo, num total de 40h/aula (ainda em desenvolvimento), cuja programação foi a seguinte:

- enfoque geral: teorias gerais sobre a sexualidade: Reich, Marcuse, Foucault, Freud e Lacan;

- conceitos psicanalíticos em relação à sexualidade: teorias sexuais infantis; instinto e Darwinismo social; conceito de pulsão; poder da linguagem como instância estrutural do sujeito; conceitos de necessidade, demanda e desejo; conceito de gozo e "plus do gozo"; castração imaginária e castração simbólica; noção de falo; o complexo de Édipo como ordenador do desejo humano; a proibição do incesto;

- antropologia e sexualidade.

- Curso de capacitação básica, ministrado pelo psicólogo Ricardo de Castro e Silva, totalizando 30h, cuja programação foi a seguinte:

- papéis: sexuais, sociais, aspectos teóricos e vivências.

6. NOVEMBRO:

- Encontros com o psicólogo José Eduardo da SMSSS, totalizando 10h/aula, sobre o tema específico da AIDS e o trabalho a ser desenvolvido com o folheto produzido pela SMSSS: "Não tenha medo da AIDS".

Os assuntos abordados foram os seguintes:

- aspectos biológicos da AIDS;
- aspectos epidemiológicos;
- aspectos sociais e culturais da doença.

- Curso de capacitação básica com o psicólogo Ricardo de Castro e Silva, totalizando 30h, cuja a programação foi a seguinte:

- temas específicos trazidos pelos professores como: homossexualismo; relação sexual; amor, amizade e sexo; preconceitos, mitos e credulidades; namoro na adolescência.

- atividades de sensibilização para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

7. OUTRAS PARTICIPAÇÕES da Equipe de Coordenação ao longo do ano:

- assessoria às escolas envolvidas no projeto, com vistas à:

- melhor divulgação e esclarecimento do projeto, a ser implantado, junto às direções;

- apresentação do projeto e sensibilização do corpo docente;



- apresentação do projeto, a ser desenvolvido, aos pais;
- aprofundamento teórico, com grupos de alunos, por solicitação do professor orientador.
- participação em Jornadinhas, nas seguintes escolas municipais: E.M. de 1ºG. João Antonio Satte, E.M. de 1ºG. Dep. Victor Issler, E.M. de 1ºG. José Loureiro da Silva, E.M. de 1ºG. Nossa Senhora de Fátima, E.M. 1ºG. Décio Martins Costa; com grupos de professores e alunos, com vistas ao atendimento destas comunidades escolares.
- divulgação e esclarecimentos sobre o projeto, através dos meios de comunicação e setores organizados da comunidade de Porto Alegre, em 1991, a saber:
 - Revista VEJA - outubro de 1991 - com a reportagem: "a sala de aula enfrenta o tabu";
 - Revista NOVA ESCOLA - a ser publicada em março de 1992;
 - Programa TVE - jornal das 19h - Tema "Orientação Sexual nas escolas";
 - Programa TV Guaíba - "Palavra de Mulher";
 - Programas de Rádio: Rádio Bandeirantes;
 - Câmara de Vereadores de Porto Alegre;
 - Clube de Mães da Vila Sarandi, junto a grupos de adolescentes.

AVALIAÇÃO DO TRABALHO

A partir da discussão que teve por objetivo a avaliação dos professores que participaram durante o ano de 1991 do projeto de orientação sexual, verificou-se que os mesmos referem as seguintes necessidades:

- maior embasamento teórico quanto a conteúdos específicos a serem trabalhados com os alunos;
- trabalhar de forma mais integrada com o corpo docente da escola e comunidade, com vistas a maior envolvimento e apoio ao projeto;
- dispor de material de consulta para professores e alunos.

A partir da constatação das necessidades do grupo de professores, a coordenação passou a avaliar sobre o seu próprio trabalho e desenvolvido pelos professores. Constatamos que:

- num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido de



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

forma a responder as demandas do grupo, suas angústias imediatas, e relações de conflito que começavam a se estabelecer com a formação dos grupos de adolescentes. Neste sentido, as reuniões de supervisão deram escuta a estas demandas, através das trocas entre os professores, onde se estabelecia o trabalho a ser desenvolvido com os adolescentes;

- houve dificuldade em se manter de forma sistemática os encontros do grupo de coordenação com vistas à reflexão, avaliação, planejamento e aprofundamento teórico;

- as necessidades referidas acima pelos professores são pertinentes; para tanto, pensamos em proporcionar leituras de textos e livros, discussões no grupo de trabalho e assessorias de outros profissionais;

- a metodologia de trabalho deve ser repensada a partir de uma reflexão da prática embasada no aporte teórico;

- a meta quanto ao número de alunos a serem atingidos ultrapassou a expectativa, pois o projeto na sua implantação pretendia atender apenas treze escolas, mas foram dezessete as atendidas.

A partir desta avaliação realizou-se o planejamento para o ano de 1992.



PLANO DE TRABALHO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO:
"ORIENTAÇÃO SEXUAL A ALUNOS ADOLESCENTES" DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 1992

1. OBJETIVOS:

- * Dar continuidade à formação e supervisão dos professores que já desenvolvem o projeto;
- * Oportunizar formação a trinta novos profissionais, prioritariamente orientadores educacionais, com vistas à implantação do projeto na totalidade da RME.

2. PROGRAMAÇÃO:

- * Supervisão sistemática à formação de professores: 04 grupos compostos por 15 professores cada um, com reunião de trabalho semanal ao longo do ano letivo, a partir de março de 1992;
- * Reuniões sistemáticas da coordenação do projeto quintas-feiras pela manhã, a partir de março de 1992;
- * Seminários para aprofundamento dos conhecimentos científicos diretamente vinculados ao tema sexualidade, com frequência de um seminário a cada 45 dias, a partir de abril de 1992;
- * Treinamento básico para novos profissionais, visando fornecer informações essenciais para um programa de orientação sexual, caracterização do modelo didático a ser utilizado e as fases de implementação prática do projeto na escola. Trabalho desenvolvido em curso de 20h/aula, ministrado por profissional vinculado ao Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual coordenado pela Dra. Marta Suplicy, em abril de 1992;
- * Encontros mensais, para aprofundamento metodológico, com consultoria do grupo de trabalho e pesquisa em orientação sexual com vista a continuidade de formação do novo grupo de orientadores, a partir de 1992;
- * Continuidade do curso: "Psicanálise e Sexualidade" com Dr. Miguel Massolo, para Supervisores e Orientadores Educacionais;
- * Participação da Equipe de Coordenação nas Jornadinhas planejadas para 1992, com vistas à sensibilização do corpo docente da escola para a problemática de orientação sexual e mais amplamente para a sexualidade como aspecto fundante do sujeito e processo de aprendizagem.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM PROFESSORES/AS
DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

- 1 9 9 2 -

ABRIL

- 29/04 - Primeiro encontro com professores/as no SINDIPOLO
- Passagem pelo túnel
 - Apresentação
 - "Papel do Orientador"

MAIO

- 08/05 - Avaliação do primeiro encontro
- Conversa com professores sobre o Projeto
 - A relação do Projeto com a Escola
 - Como cada professor estruturaria o Projeto na Escola?
 - De que forma se inaugura o Projeto na Escola?

14,15/05 - Encontro com o Ricardo

22/05 - Atividade de aquecimento

"Jogo do cartaz nas costas"

Discussão sobre a importância dessa atividade

- Avaliação do encontro com Ricardo

Relembrando as atividades realizadas:

"Concorda e Discorda" - O que esta atividade trouxe de importante? - Destacaram a importância de estar do "ou tro lado", a opção de não estar com a maioria.

- Conceitos de Sexualidade Humana
- Dimensões da sexualidade
- Relação entre Educação Sexual e Orientação Sexual
- Como está a relação do Projeto com a Escola?

- Esclarecimentos de como trabalhar:
 - . Com quem trabalhar?
 - . Com quem vou tomar essa decisão?
 - . Reunião com os professores sobre o Projeto
 - . Etapas das inscrições: como será o chamamento?
 - . Trabalho com os pais
 - . Autorização
 - . Número de inscritos
- Início do trabalho:
 - . Papel do coordenador
 - . O que é um grupo, como se forma?
 - . Conhecer com quem vou trabalhar
 - . Aspectos: -biológicos
 - sociais
 - afetivos

29/05 - Atividade inicial -

"Vou à Paris" - Discussão: reflexão sobre a atividade
o Projeto

- Divulgação
- Critérios, seleção dos alunos

- Discussão em grande grupo do texto sobre o material ex
traído do encontro com Ricardo.
- Entrega do texto: "O que é um grupo"
(Madalena Freire)

JUNHO

03/06 - Palestra sobre DST com o médico Mauro Ramos

05/06 - Atividade de sensibilização "Sol e Lua"

Discussão e reflexão sobre essa atividade e o Projeto

- Avaliação da palestra sobre DST

- Complementação e observações da coordenação sobre a palestra.
- Como trabalhar com esse tema em sala de aula
Sugestão: "Programa de Rádio"
- Avaliação do desenvolvimento dessa atividade

12/06: - Atividade sobre consenso de grupo: "Abrigo subterrâneo."

- Levantamento de questões que ficaram para reflexão sobre o papel do Educador
- Qual o papel do coordenador do grupo para possibilitar "esse algo novo na escola"?
- Que obstáculos a escola traz que impedem a entrada "do novo" na própria escola?
- Discussão do texto "O que é um grupo"
Reflexão sobre a gravura:
 - Caricatura do grupo (onde cada um se colocaria naquele grupo)
- Relato do andamento do Projeto nas Escolas, encaminhamento.
- Entrega do texto: "Mitos Sexuais"

JULHO

03/07 - Relato das escolas sobre o Projeto

- Encaminhamentos
- Palestra e discussão sobre AIDS (José Eduardo)

08/07 - Palestra sobre Desenvolvimento Puberal com o médico Alberto Abeche.

10/07 - Atividade "Robot"

- Discussão da atividade
- Relato das escolas sobre o Projeto e encaminhamento.

- Proposta de avaliação do trabalho desenvolvido com o grupo de Orientação Sexual.

17,18/07 - Encontro com Ricardo.

AGOSTO

07/08 - Atividade "Ser um adolescente".

- Reflexão sobre o trabalho com o Ricardo. O que foi mais significativo? Que necessidades foram sentidas?
- Atividade sobre "adolescência", montagem de um painel com revistas.
- Planejamento para o mês de agosto
- Leitura do texto sobre adolescência
- Distribuição do texto: "Puberdade".

14/08 - Atividade coordenada pelo ator Paulo Conte.

21/08 - Atividade: "Um livro surpreendente"

- Relato do trabalho desenvolvido nas escolas:
 - Dificuldades
 - Sugestões
- Continuação da discussão do trabalho sobre adolescência:
 - questões que poderiam desencadear o planejamento
- Início do trabalho sobre anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores masculino e feminino.
- Texto: "Biologia do Sexo"

28/08 - Atividade: "Uma escolha de cor e forma"

- Relato das escolas
- Proposta para início dos encontros preparados pelos professores/as
- Continuação do trabalho sobre anatomia e fisiologia dos aparelhos genitais masculino e feminino
- Distribuição do texto: "Jovens Murias"

SETEMBRO

- 04/09 - Atividade: "Telefone sem fio com o corpo"
- Relato das escolas - troca de experiências
 - Retomado o painel sobre "Adolescência" para refletir sobre o planejamento dos próximos encontros.
 - Cronograma das aulas dos professores (sugestões)
 - Discussão do texto: "Jovens Murias"
- 11/09 - Planejamento dos professores/as para apresentação de seus encontros
- Realização cronograma.
- 18/09 - Palestra sobre Aparelhos Reprodutores (médico - José Paulo)
- 18 e 19/09 - Encontro com Ricardo
- 25/09 - Aula sobre "Iniciação Sexual" - Ellen e Mirna
- Discussão e sugestões a partir do trabalho realizado
 - Faltas que percebemos para contribuir no trabalho.
 - Avaliação do trabalho com Ricardo:
 - .Qual a expectativa que o grupo tem em relação ao trabalho com Ricardo?
 - .Que faltas percebemos para aprofundar a discussão com o grupo?

OUTUBRO

- 02/10 - Aula sobre "Gravidez"
- Regina, Cristina e Márcia
 - Dramatização: como vimos e tratamos a grávida em nosso meio.
- 09/10 - Aula sobre: "Puberdade e Adolescência"
- Silvia
 - Discussão e contribuições sobre o trabalho.

- Distribuição dos textos:
 - Escola e sexualidade
 - Texto da Marilena Chauí.
- 14/10 - Palestra sobre "Gestação"
 - Enfermeira Liliam do Espírito Santo
- 16/10 - Aula sobre: "Anticoncepção"
 - Fátima e Maria Luisa
 - Discussão do trabalho, sugestões
- 23/10 - Assistimos a apresentação da dissertação de mestrado na UFRGS.
 - Psicanálise e Construtivismo: Educação sexual existe?

NOVEMBRO

- 06/11 - Aula sobre AIDS
 - Nadia e Sandra
 - Jogo: "PROURY"
 - Visão do grupo sobre:
 - . uma pessoa sadia
 - . uma pessoa portadora
 - . uma pessoa doente
 - Tentar resgatar os conhecimentos indispensáveis sobre A I D S.
- 13/11 - Aula sobre Homossexualismo
 - Marinês e Moacir
 - Aula sobre Estrupo
 - Francisco e Solange
- 20/11 - Aula sobre Masturbação
 - Clara, Emília, Maria Angela
 - Discussão e sugestão sobre o trabalho apresentado.
 - Avisos gerais sobre seminário Internacional e nossa participação.
- 27,28/11 - Encerramento deste grupo com Ricardo.

DEZEMBRO

11/12 - Atividade: "Quem será?"

- Avaliação (ver anexo)

**LISTAGEM DE TEXTOS DISTRIBUIDOS PARA OS PROFESSORES
INTEGRANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE ORIENTADORES SEXUAIS
DO POSARME, PELA SUA COORDENAÇÃO**

- 1) "O Que é Um Grupo";
- 2) "Escola e Sexualidade";
- 3) "Perspectiva Global da Sexualidade dos Jovens";
- 4) "Aquisição de Papéis Sexuais na Infância";
- 5) "Papéis Sexuais";
- 6) "Os Mitos Sexuais";
- 7) "A Criança Vitimizada";
- 8) "Doenças Sexualmente Transmissíveis";
- 9) "Educação em Doenças Sexualmente Transmissíveis";
- 10) "Desenvolvimento Puberal";
- 11) "Os Métodos Anticoncepcionais...Conhecimento Versus
Uso"
- 12) "A Gravidez"