

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Osvaldo José Sobral¹

Resumo: Este texto tem por objetivo primordial apresentar uma discussão acerca de questões relativas à formação humana, presente nos cursos de formação de professores, pautada na “diversidade humana”, em um sentido amplo, e “educação sexual na escola”, no âmbito singular. Para tanto, foi realizada uma investigação bibliográfica que pesquisou as seguintes referências: Almeida et al. (2007); Amaral e Rabelo (2003); Bock (2006); Costa (2002); Denari (2006); Ferre (2001); Freitas (2006); Furlani (2003); Goodson e Cavalcanti (2003); Lins e Santiago (2001); Madeira (2001); Marques e Marques (2003); Rego (2011); Vitiello (2000); entre outras. Assim, discutiu-se: educação direcionada para a formação humana; formação de professores para a diversidade; e educação sexual na escola. Enfim, evidencia-se a relevância da existência de cursos de formação de professores – Licenciaturas e Pedagogia – voltada para a formação humana e a diversidade. Vale destacar que a eficiência de tais formações refletirá na possibilidade de realização de uma Educação Sexual de qualidade na escola. E, que é possível idealizar uma sexualidade humana vivenciada na “relação” entre pessoas, manifestada de maneira genuína e íntegra, sem que isto venha a se transformar em algum prejuízo de ordem acadêmica, afetiva, corporal, financeira, moral, profissional, psicológica, trabalhista, político-ideológica ou social para qualquer sujeito sexuado.

Palavras-Chave: Formação Humana. Formação de Professores. Diversidade. Sexualidade. Educação Sexual na Escola.

Abstract: The main objective of this text is to present a discussion about issues related to human formation, present in teacher education courses, based on “human diversity”, in a broad sense, and “sexual education in school”, in the singular scope. For that, a bibliographic investigation was carried out, which searched the following references: Almeida et al. (2007); Amaral and Rabelo (2003); Bock (2006); Coast (2002); Denari (2006); Ferre (2001); Freitas (2006); Furlani (2003); Goodson and Cavalcanti (2003); Lins and Santiago (2001); Wood (2001); Marques and Marques (2003); Rego (2011); Vitiello (2000); among others. Thus, it was discussed: education directed to human formation; teacher education for diversity; and sex education at school. Finally, the relevance of the existence of teacher education courses – Licentiates and Pedagogy – focused on human formation and diversity is highlighted. It is worth noting that the efficiency of such training will reflect on the possibility of carrying out quality Sexual Education at school. And, that it is possible to idealize a human sexuality experienced in the “relationship” between people, manifested in a genuine and integral way, without this turning into any damage of an academic, affective, corporal, financial, moral, professional, psychological, labor, political-ideological or social for any sexed subject.

Keywords: Human Formation. Teacher Education. Diversity. Sexuality. Sex Education at School.

¹* Psicólogo e Especialista em Docência Universitária, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), e Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG). Já atuou como Gestalt-Terapeuta, tendo experiência com psicoterapia, aconselhamento psicológico e orientação vocacional/profissional, de adolescentes e adultos. E, atualmente, é docente da FacMais – Unidade Acadêmica de Inhumas, atuando como professor e membro dos Núcleos Docentes e Estruturantes (NDE), dos Cursos de Enfermagem, Pedagogia e Psicologia. E-mail: sobral.osvaldo@gmail.com

Introdução

Este texto tem por objetivo primordial apresentar uma discussão acerca de questões relativas à formação humana, presente nos cursos de formação de professores, pautada na “diversidade humana”, em um sentido amplo, e “educação sexual na escola”, no âmbito singular. Por isso, foi necessário buscar em diversos teóricos, ideias que componham um mosaico dialógico e esclarecedor, que dê uma sólida fundamentação teórica a esta produção acadêmico-científica².

A metodologia seguida para a realização desta investigação científica, de acordo com os objetivos, reporta-se à categoria “pesquisa exploratória”, que segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 69; 74)

[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Os exemplos mais comuns são os levantamentos bibliográficos [...]. [...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Igualmente, este procedimento metodológico, que partiu da compreensão de que toda modalidade de pesquisa acadêmica não pode prescindir de uma revisão da literatura disponível, quanto ao tema investigado, Rampazzo (2005, p. 53) afirma que

² A estrutura deste texto é baseada em uma reorganização, ampliação e atualização do Capítulo 3 – Formação de Professores, Diversidade Humana e Educação Sexual na Escola, da dissertação Representações Sociais de Sexualidade dos Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro e defendida por mim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, em 15 agosto de 2008.

qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para fundamentação teórica, ou ainda, para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, que pesquisou as seguintes referências: Almeida et al. (2007); Amaral e Rabelo (2003); Bock (2006); Costa (2002); Denari (2006); Ferre (2001); Freitas (2006); Furlani (2003); Goodson e Cavalcanti (2003); Lins e Santiago (2001); Madeira (2001); Marques e Marques (2003); Rego (2011); Vitiello (2000); entre outras. Assim, a pesquisa efetivada para a produção deste texto científico tem um caráter “básico” que, também, em consonância com Moreira e Caleffe (2006, p. 71) é reconhecida como “pesquisa pura [...] realizada para desenvolver conhecimentos científicos sem o interesse imediato de aplicação prática”. E, por fim, a realização de uma análise qualitativa dos dados bibliográficos coletados. Nessa perspectiva de metodologia de pesquisa científica, serão discutidos três tópicos teóricos: 1) Educação Direcionada para a Formação Humana; 2) Formação de Professores para a Diversidade; e 2) Educação Sexual na Escola.

Educação Direcionada para a Formação Humana

Na passagem da vida privada – vivida, até então, no lar, onde a criança recebia a “educação informal” – para a vida pública, a “educação escolar” abre as portas desse novo mundo durante a infância. De tal modo, do ponto de vista psicológico, a vivência nos espaços da Educação Infantil, seguida da entrada no Ensino Fundamental – que acontece nas escolas, mediante o processo de alfabetização e letramento, proporcionado pela “educação formal” –, é o principal fator desenvolvimental e de aprendizagem para todos os seres humanos. Entretanto, entre a vida privada e pública, a educação – que se inicia informalmente, e é de direito de todas as pessoas

que ela aconteça formalmente – em conformidade com o que acredita Brandão (1989, p. 100; 110),

[...] existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. [...] o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

Portanto, a Educação, em seu sentido amplo, não é, necessariamente, apenas ciência, mas, sim, pode ser considerada uma dimensão essencialmente humana e uma prática social, inserida na cultura. Ela concede importância aos elementos subjetivos na construção da sociedade, pois “a subjetividade passa a ser entendida dentro do contexto dinâmico das produções sociais [...]” (BOCK, 2006, p. 5). Na concepção de Madeira (2001, p. 130), “a realidade em si não existe para o homem, mas sim enquanto objeto culturalizado do qual se apropria pela prática. O homem não existe senão enquanto sujeito de cultura, de relação”.

Nessa compreensão, é importante destacar a necessidade de uma ênfase na interlocução da perspectiva dialética, proposta pela Psicologia Interacionista³, acerca das “interações dialógicas” presentes nos espaços educativos que segundo Freitas (2006, p. 174),

constituem espaço privilegiado onde se processa o conhecimento. A comunicação é um processo dinâmico, por meio do qual a fala de uma pessoa sempre provoca uma resposta de seu interlocutor; resposta que, em um processo contínuo, exige dos componentes de uma interação dialógica a reestruturação de seus pensamentos com base nas experiências vivenciadas e no modo como explicitá-los, dependendo dos enunciados feitos na situação. Assim, cada interação é única. O conteúdo poderá aparecer em outras interações, porém nunca se repetirá da mesma forma, pelo caráter dinâmico das relações interpessoais, marcadas pela experiência de cada interlocutor, na interação de vozes que explicitam os valores culturais e ideológicos entre seus membros.

³ Representada pela a Abordagem Histórico-Cultural, dos pioneiros da Escola Russa, Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leontiev (1903-1979), e a Psicogênese da Pessoa Completa, do francês Henri Wallon (1879-1962).

Destarte, pode-se conceber que o indivíduo da espécie *homo sapiens* nasce “candidato” a humano e, portanto, é um ser de infinitas formas de relacionamentos: consigo mesmo, com os outros e com o mundo, de acordo – ou mesmo em desacordo – com o seu tempo e seu espaço, que só torna-se, efetivamente, humano graças ao processo de interação social. E é, também, um ser de possibilidades, cuja condição existencial o obriga a “ser livre” para escolher entre, no mínimo, duas opções, na maioria das instâncias de sua vida, pois, como afirma Forghieri et al. (1984, p. 17),

o homem não é algo pronto, e sim um conjunto de possibilidades que vai se atualizando no decorrer de sua existência. Ele é livre para escolher entre as muitas possibilidades, mas a sua escolha é vivenciada com inquietude, pois a materialidade de seu existir não lhe permite escolher tudo – cada escolha implica a renúncia de muitas possibilidades.

Contudo, tais escolhas se dão a partir da orientação que os diversos campos da existência humana direcionam, conforme o histórico genético, cultural e social de cada um. E essa liberdade o torna “condutor” em suas orientações de: saúde (biopsicossocial); vocacional (que envolvem as aptidões, os interesses, a personalidade e o contexto em que vive); e sexual (hetero, homo ou bissexual). No entanto, ninguém escolhe, primariamente, as orientações de sua vida, porém vai se tornando responsável pelas mesmas, durante o seu constante desenvolvimento psicomotor, cognitivo e emocional.

Iniciando a terceira década do século XXI – em meio a uma pandemia viral –, a população humana parece ter chegado ao extremo de sua evolução “racional” e civilidade, enquanto entes que habitam e “dominam” o planeta Terra. De um lado, um moralismo arraigado e exacerbado, determinado por fundamentalismos ideológicos e religiosos, demonstrado por frequentes manifestações de intolerância com pessoas cujos corpos e/ou ideias estejam fora do padrão sociocultural e do poder dominante, e que, por sua vez, representa uma ameaça ao *status quo* e a comodidade e os

privilégios que a “normalidade” oferece. Tais demonstrações intransigentes costumam desencadear sectarismo, preconceito, discriminação, segregacionismo, violência e, em última instância, atitudes de extremismos, como os atos terroristas. De outro lado, uma ausência de princípios éticos e anomia parental – que representa mais uma crise de identidade e de paradigmas, e que configura uma atitude de abandono aos membros mais jovens por parte da família, da escola e da sociedade como um todo – que pode resultar no excesso de indulgência (falta de limites); prostituição de menores (cada vez mais jovens); promiscuidade; drogadição; violência doméstica, de gênero e contra a mulher (cis e transgênero); entre outras.

Tal reflexão abre espaço para se indagar a respeito de como estão evoluindo as formas de violência, incluindo a sexual, especialmente, contra crianças e o gênero feminino (cis e transgênero). De acordo com Katz (1996, p. 190),

[...] a forma do sexo futuro não pode ser conhecida agora, porque será determinada por todos nós. Isto é, nós construímos a forma do sexo futuro do modo como agimos no presente em resposta à AIDS, aos direitos de gays e lésbicas, aos benefícios da parceria doméstica, à **educação sexual**, ao aborto, ao controle da natalidade, à saúde mundial, às oportunidades iguais de emprego e às definições de homossexual e normal, lésbica e gay, homossexual e heterossexual. Quando nos esforçamos para criar uma sociedade com menos sofrimento e mais prazer, inventamos a sexualidade do futuro. (grifos meus).

Portanto, refletir sobre o futuro é viver ativamente no presente. Para isto, é fundamental que as instituições de ensino, principalmente, as responsáveis pela formação de professores, preocupem-se com a formação voltada para a compreensão do processo de desenvolvimento sexual e aprendizagem acerca da sexualidade humana, propiciando que esses educadores reflitam sobre suas formações e concepções educacionais. E, também, que sejam assistidos, capacitados, informados e orientados quanto à importância de se saber lidar com a sexualidade, próprias e dos alunos. Além de desenvolverem respostas criativas, porém fundamentadas

teoricamente, no tocante às questões sexuais suscitadas ou trazidas para dentro da sala de aula e para a escola, pelos alunos, sem que suas próprias representações sobre a sexualidade possam provocar constrangimentos, discriminações e exclusões, escolares e sociais. Para tanto, é preciso que durante sua formação, os (futuros) professores sejam instigados a se questionarem: “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gosto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?” (FERRE, 2001, p. 204).

Na tentativa de refletir, sem a pretensão de responder essas perguntas, o próximo tópico teórico apresenta uma discussão a respeito da formação de professores que tenha por princípio o respeito e a valorização da diversidade e a garantia dos direitos humanos fundamentais.

Formação de Professores para a Diversidade

No processo de interação promovido pela relação entre docente (modelo social) e discente (aprendiz social), a identidade (pessoal, social e sexual) do sujeito é constituída sob o olhar do outro. Todavia, a concepção de sujeito (visão de ser humano) e de sociedade (visão de mundo) – política, filosófica e ideológica – do professor precisa estar voltada para a inclusão escolar de todos os alunos, que passa pelo entendimento da alteridade e equidade de direitos. De acordo com Almeida et al. (2007, p. 330),

a escola inclusiva deve ser uma escola que recebe e inclui a todos os alunos sem discriminar cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual e/ou qualquer condição física e psicológica. [...] A escola inclusiva é aquela que se prepara para atender, indistintamente, a todos aqueles que desejam efetuar matrícula no sistema regular de ensino, proporcionando, a todos, oportunidades e possibilidades de se construírem enquanto seres humanos capazes de assumirem seus lugares na sociedade.

Por conseguinte, em conformidade com as ideias de Freitas (2006, p. 170), “[...] discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais [...]” que a interação entre a teoria e a prática, promovida na formação inicial, na graduação, e continuada, posteriormente, deve garantir ao professor. Segundo Cartolano (1998 *apud* FREITAS, 2006, p. 170-171),

assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação – a fim de reconhecer sua pertinência, ou não, às condições históricas existentes.

É nessa perspectiva que a Educação Superior, como o lócus da “formação inicial” de professores de todos os níveis de ensino, deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de “profissionais de ensino”, capacitados a exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não deve se encerrar ao final da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática pedagógica de professores. E, segundo Martins (2006, p. 21),

não existe, porém, uma *receita* a ser seguida. É importante que o professor seja apoiado e orientado, no cotidiano escolar, de maneira a ser capaz de refletir de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Esta reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que – sempre que necessário – seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe. (grifado no original).

Entretanto, não é preciso, necessariamente, estabelecer ampliações excessivas e transformações radicais na estrutura do currículo, pode-se evadir da implementação

de “disciplinas específicas” sobre a temática da diversidade humana, da pluralidade etnocultural e sexual, e da inclusão socioeducacional. Seria possível, por exemplo, incluir tais assuntos em “[...] disciplinas do curso de formação dos profissionais da educação, tentando ampliar e melhorar a discussão dos temas de cada ementa” (AMARAL; RABELO, 2003, p. 214). Mais uma vez, em conformidade com Amaral e Rabelo (2003, p. 220),

a existência de cursos de Pedagogia com total ausência referencial a uma educação voltada para a diversidade, [...] se explica pela inexistência de uma consciência social inclusiva, agravada pela influência do modelo neoliberal individualista e excludente. Se, por um lado, as instituições educacionais sofrem tal influência, por outro acreditamos que a remodelação da política educacional de formação de professores, nos cursos de Pedagogia, sob uma perspectiva inclusiva, virá fortalecer a transformação para a construção de uma sociedade mais humana.

Dessa maneira, “tais ajustes têm por objetivo dotar os futuros profissionais dos elementos teóricos, metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa” (DENARI, 2006, p. 36). Não obstante, o próprio governo brasileiro da época demonstrou concordar com essas ideias, ao afirmar que

é imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente. (BRASIL, 2005, p. 22)

Tais ideias vão ao encontro das reflexões, propostas pelo “documento referência”, apresentadas na Conferência Nacional da Educação Básica de Goiás (CEEGB) – realizada em Goiânia, entre os dias 22 e 24 de novembro de 2007 –, especificamente, no eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, nas quais se acredita que as políticas educacionais precisam de uma estruturação que acrescente contribuições para as interrelações existentes entre as temáticas referentes à diversidade humana e a formação de professores, viabilizando a qualidade social da

Educação Básica. Para tanto, torna-se essencial levantar os problemas relacionados a indagações como a elaboração de currículos escolares, contextualizados, dentro das realidades regionais que envolvam: a inclusão educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação ou de deficiências intelectuais, físicas e/ou sensoriais (auditivas e visuais); educação indígena, rural e em espaços de privação da liberdade; identidade de gênero e orientação sexual; dentre outras temáticas emergentes e de relevância social. Neste sentido,

para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas educacionais. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual. (GOIÁS, 2007).

Portanto, a formação e profissionalização docente devem ser entendidas como o cerne das reformas no cenário das políticas públicas educacionais. E, em conformidade com as concepções de Denari (2006, p. 57; 59),

há que se atribuir ao professorado seu real papel como sujeito político na transformação de sua carreira profissional, por meio da valorização de sua trajetória, criatividade e conhecimento, além de condições dignas de trabalho. [...] A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas, promovendo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, desencadeando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Dessa maneira, uma formação de professores voltada para a Educação Básica que contemple temáticas abrangentes, torna-se cada vez mais necessária. Uma formação que leve à discussão, reflexão, análise e autodescoberta, mediada, sempre, pela investigação empírica dos conflitos e entraves, e, também, das ações funcionais e bem sucedidas, através da pesquisa acadêmico-científica, pautada nas questões

relacionadas a diferentes formas de manifestação da diversidade humana. Do mesmo modo, torna-se urgente a mudança de paradigma e aquisição de novas concepções sobre a diversidade, pois conforme afirmam Marques e Marques (2003, p. 229; 238),

a velocidade com que o mundo atual está mudando tem provocado uma reação como que assustada das pessoas. A sensação que temos é que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível. Na verdade, experimentamos a transição de um novo modo de ser. Essa nova ordenação característica de nossa atualidade se apresenta como uma forte crise de concepções, decerto decorrente da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo que exige mudança, gera insegurança naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido. Por conseguinte, concepções são postas em xeque, e novas formas de encarar o mundo preenchem os espaços deixados pela derrocada das antigas idéias. [...] O desafio está lançado. Não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a idéia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.

A formação humana promovida nos cursos de licenciatura e de Pedagogia deve estar voltada para a temática da diversidade humana, que contemple a Educação Sexual na Escola. Tal formação que se inicia na graduação, precisa ser continuada mediante a realização de cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento, e se possível, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, e *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado.

Educação Sexual na Escola

A Educação Sexual na Escola deveria ser um processo iniciado logo após o nascimento da criança, portanto, no lar. Nesta perspectiva, Vitiello (2000) apresenta alguns conceitos fundamentais para se pensar a formação humana no âmbito da sexualidade:

a) **informação** – “informar é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada isoladamente” (Ibid., 2000, p. 95);

b) **orientação** – “[...] implica em um mecanismo mais elaborado, segundo o qual baseando-se [...] nos seus conhecimentos o orientador ajuda o orientando a analisar diferentes opções, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos” (Ibid., p. 95). É uma atribuição da escola, mediada por conceitos científicos, sistematizados;

c) **aconselhamento** – “[...] consiste em auxiliar o aconselhando a decidir-se por um ou por vários dos possíveis caminhos que ele próprio já conhece” (Ibid., p. 95);

d) **educação** – “parte do processo educativo especificamente voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade” (Ibid., p. 97). Ela se inicia, invariavelmente, na família, envolvendo valores morais e éticos, e continua sendo realizada, de forma sistematizada ou não, pela escola.

Em um sentido muito próximo ao apresentado por Vitiello (2000), há uma concordância de Furlani (2003), quanto à complexidade de situações de vulnerabilidade e exposição a Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), gravidez precoce, abuso e explosão sexual, além de prováveis dúvidas, angústias, ansiedade, sentimentos de inferioridade, entre outras, as quais estão expostos crianças e adolescentes na contemporaneidade. Sendo assim, torna-se de imensa relevância a discussão acerca de questões relacionadas à Educação Sexual na Escola, que

[...] em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, 2003, p. 68-69).

É essencial que se perceba “o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos do conhecimento” (REGO, 2011, p. 115), compartilhados na sala de aula, espaço no qual se espera que o aluno se desenvolva individual e coletivamente. Em âmbito individual, pode-se propiciar ao educando descobrir suas origens, seu papel no grupo social e, conseqüentemente, a si mesmo. No plano coletivo, tem-se a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais fraterna e justa, na qual os conceitos científicos subjetivados no processo de ensino-aprendizagem, apresentados na escola, possam ser objetivados, manifestando-se em representações que favoreçam a vida cotidiana e o senso comum, o que propiciaria que a diversidade humana se expressasse de forma autêntica, genuína e espontânea, em um mundo plural e pacífico. Do mesmo modo, Furlani (2003, p. 69) acredita que

o principal papel da educação sexual é primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo do poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (grifos meus).

Destarte, é preciso que a formação recebida pelos professores lhes proporcione a compreensão da complexidade envolvida nos temas relacionados à sexualidade humana. E, que os mesmos acreditem que, passados milhões de anos da história de vida humana na Terra, seja possível um “retorno às coisas mesmas” (VAN ZUBEN, 1984), por intermédio das quais corra a um processo de equilíbrio entre os aspectos

biológicos, psicológicos, sociais, histórico-culturais e espirituais, que compõem tanto as suas existências concretas como suas consciências da realidade. Segundo Madeira (2001, p. 140),

nesta perspectiva, a formação de professores não pode se reduzir a informar ou repassar conhecimentos, pois implica num movimento de reconhecimento, e a prática pedagógica não é a resultante de um impulso individual que se poderia adjetivar como bom ou mau, mas uma construção social e histórica. Têm-se, em presença, sínteses complexas de múltiplas relações que cumpre apreender e considerar, se pretende construir um processo formativo que potencialize a criticidade e a criatividade de indivíduos ativos e participativos.

Nesse sentido, cabe aqui apresentar algumas questões realizadas por Chauí (1991, p. 27-28) a respeito do imaginário social, seus diversos discursos e práticas sociais que têm origem na tradição judaico-cristã, e que, ainda, constitui o “ pilar”, moral e religioso, da sociedade ocidental:

as interdições explícitas nos discursos (religioso, moral, jurídico, literário, científico) correspondem efetivamente às práticas sociais, ou estas se realizam de modo contrário e transgressor? Por quê? O que uma sociedade diz e o que silencia sobre a sexualidade? Qual a qualidade dessa fala e desse silêncio?

As respostas a esses questionamentos, talvez, possam ser respondidas pela própria Chauí (1991, p. 229), quando esta autora afirma que a “ liberdade sexual”, a não repressão sexual, representa uma utopia do “ lugar feliz, lugar nenhum, lugar da felicidade impossível”. Ainda, em consonância com Chauí (1991, p. 229),

talvez a utopia não seja o impossível, consolação que nos conforma para a aceitação resignada do presente. A utopia é a afirmação de que uma *outra* sociedade, uma *outra* vida humana, a liberdade e a felicidade são possíveis. A utopia nasce do sentimento e da idéia do *possível*. (grifos da autora).

Igualmente, é importante analisar o ideário relativo à peculiaridade de uma profissão que exerce imensa expectativa social, em função da crença de que os docentes da Educação Básica são os responsáveis pela formação global de crianças, enquanto a

representação do “futuro da nação”, que para muitos pais ou responsáveis por menores de idade deve ser o “silêncio”, a negação do diálogo – aberto, claro, franco, honesto e sincero –, a negação da conversar e/ou de conhecimentos que poderiam ser mediados pela escola. A oposição a essa postura, contrária a essa atitude negacionista, é sugerida por Goodson e Cavalcanti (2000, p. 246): “educar para a vivência da sexualidade sem preconceitos, sem medos, sem culpas, sem ‘falsas verdades’. E educar para a sexualidade saudável e feliz, é educar para a vida – igualmente saudável e feliz [...]”. (grifos dos autores).

Portanto, perceber o caráter utópico envolvido na concepção de que a vivência da sexualidade deve ser compreendida como uma manifestação, ao mesmo tempo, libertadora e salutar, é necessário se acreditar na mediação exercida pelo professor na interação promovida entre os alunos e o conhecimento obtido por intermédio das pesquisas científicas, ou mesmo, nas implicações educacionais mediadas pela leitura (estudo) dessas produções acadêmicas. E, mesmo que tais contribuições somente sejam assimiladas de forma paulatina, pela sociedade como um todo, Costa (2002, p. 73) afirma que:

[...] se procedermos assim, poderemos mais facilmente continuar respeitando e cultivando outras crenças igualmente importantes para nossas vidas. Continuaremos cultivando, por exemplo, a crença de que o direito à vida, à liberdade e à felicidade são direitos inalienáveis de todos os indivíduos; continuaremos cultivando a crença de que se a vida e a liberdade são problemas de todos e que por todos devem ser discutidos e resolvidos, a busca da felicidade é problema de cada um; finalmente, continuaremos cultivando a crença de que a busca da felicidade não precisa justificar-se, exceto quando esbarra na dor e na humilhação do outro.

Ao mesmo tempo, essa resistência, ao mesmo tempo utópica e atitudinal de alguns formadores e/ou profissionais da Educação, dentro e fora da escola, tem a chance de possibilitar que diversidade sexual humana possa ser manifestada e expressada de

maneira espontânea, livre e consciente, e na sua melhor forma plural, e contrária à ideologia imposta pela herança judaico-cristã, que é a tendência à uniformidade.

Reflexões Finais

Ao finalizar esta discussão teórica, foi possível considerar que ficou evidenciada a relevância da existência de cursos de formação de professores – diversas licenciaturas e Pedagogia – voltada para a formação humana e a diversidade. Vale destacar que a eficiência de tais formações refletirá na possibilidade de realização de uma Educação Sexual de qualidade na escola.

Foi possível compreender, também, que a sexualidade humana é multideterminada – biológica, cultural, psicológica e afetivamente. No âmbito biológico, existem as estruturas neurológicas, anatômicas e fisiológicas, que se desenvolvem desde a concepção (no útero materno), passando pela fase do bebê (do nascimento aos dois anos de idade), a primeira infância (dos dois aos seis anos de idade), a segunda infância (dos sete anos de idade à puberdade) e chegando à maturidade gônado-genital da adolescência. No aspecto cultural, há o desenvolvimento dos papéis sociais e sexuais, que se inicia nos primeiros anos de vida, passa pelos momentos de tensão vividos na adolescência e podem vir a ser exercidos, também, com tensão ou não, na fase adulta. No campo psicológico, existe o processo de construção da identidade sexual.

Destacando-se a dimensão psicológica, no nível afetivo ocorre a “orientação sexual”, que é determinada pelas sensações que desencadeiam emoções e sentimentos, experimentos pelo sujeito, e que vão orientando suas preferências afetivas, eróticas e sexuais, ao longo de sua existência. Esta última vai determinar, em última análise, o

bem-estar biopsicossocial e, claro, sexual da pessoa, em relação a si mesma e nas relações com as outras pessoas. Vale ressaltar, no entanto, que tal multideterminação ocorre de forma imbricada, num processo histórico e dialético, de interações constantes e complementares.

Finalmente, é possível idealizar que uma formação humana, dentro e fora da escola, que contribua para que a sexualidade humana seja vivida na “relação” entre pessoas que tenham autonomia para consentir afetiva e/ou sexual. E, que ela possa se manifestar de forma autêntica, genuína e íntegra, sem que isso possa se transformar em algum prejuízo de ordem acadêmica, afetiva, corporal, financeira, moral, profissional, psicológica, trabalhista, político-ideológica ou social para qualquer sujeito sexuado.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dulce B. de *et al.* Política Educacional e Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. **Educação**. CE/UFSM. Santa Maria (RS), v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

AMARAL, Inez J. de L.; RABELO, Annete S. A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. *In*: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 208-221.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Dívidas Históricas da Psicologia. **Federal** (Jornal do Conselho Federal de Psicologia). Brasília, ano 19, n. 85, out. 2006, p. 4-5.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Secretaria de Ensino Especial. **Educação Inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício**: estudo sobre o homoerotismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

DENARI, Fátima E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, Diferença e Diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão et al. **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

FREITAS, Soraia N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **CEEB** – Conferência Estadual de Educação Básica de Goiás. Goiânia, 2007.

GOODSON, Patrícia; CAVALCANTI, Mabel. Mitos Crendices e Tabus Sexuais. *In*: CAVALCANTI, Ricardo C. **Saúde Sexual & Reprodutiva**: ensinando a ensinar. S/C: CESAC, 2000, anexo A, textos de apoio. p. 243-251.

KATZ, Jonathan Ned. **A Invenção da Heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LINS, Carla P. A.; SANTIAGO, Maria E. Representação Social: educação e escolarização. *In*: MOREIRA, Antônia S. P. (Org.). **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Universitária/Autores Associados, 2001. p. 411-440.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. *In*: MOREIRA, Antônia S. P. (Org.). **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Universitária, Autores Associados, 2001. p. 123-144.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da Pesquisa. *In*: _____. **Metodologia da Pesquisa Para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 69-94.

RAMPAZZO, Lino. A Pesquisa. *In: Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 49-60.

REGO, Teresa Cristina. Algumas Implicação da Abordagem Vygotskiana para a Educação. *In: _____*. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 102-118.

SOBRAL, Osvaldo José. **Representações Sociais de Sexualidade dos Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

VAN ZUBEN, Newton A. *et al.* Fenomenologia e Existência: uma leitura de Merleau-Ponty. *In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKIAN, Maria F. S. F. (Orgs.)*. **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 55-68.

VITIELLO, Nelson. Educação Sexual. *In: _____*. **Sexualidade: quem educa o educador, um manual para jovens, pais e educadores**. São Paulo: Iglu, 2000. p. 95-104.