

Repensando a Educação Sexual enquanto tema transversal *

Mary Neide Damico Figueiró

Resumo:

Repensando a Educação Sexual enquanto tema transversal

O presente texto reflete sobre a implantação da Educação Sexual pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas escolas, partindo da análise dos critérios determinantes de sua eleição como tema transversal, das implicações desses critérios, do contexto sociohistórico em que se deu sua criação e das dificuldades de implantação. Discute as possíveis contribuições do ensino da sexualidade via tema transversal e os fatores ou mecanismos que possam tornar viável sua aplicação.

Palavras-chave: Educação Sexual; tema transversal; Parâmetros Curriculares Nacionais; sexualidade.

Abstract:

Rethinking sexual education as a “cross-curricular theme”

This paper presents some aspects concerning the introduction of sexual education in schools by The National Curriculum Guidelines. It is based on the analysis of the criteria that marked its election as a cross-curricular theme, the implications of the criteria and its social and historical implications as well as the difficulties involved in such introduction. The author also discusses the potential contributions of teaching sexuality as a “cross-curricular theme” and the factors or mechanisms that may turn feasible its application.

Key-words: sexual education; National Curriculum Guidelines; “cross-curricular themes”; sexuality.

* O presente artigo integra as reflexões desenvolvidas na Tese: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A formação de Educadores Sexuais: possibilidades e limites. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

Ao adentrarmos no terceiro milênio, vemos que a Educação Sexual emerge em uma nova posição no panorama da educação escolar brasileira, graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na segunda metade da década de 90, que a elegeram para integrar o conjunto dos Temas Transversais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se num conjunto de documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para a Educação Infantil, o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados em formato de livros a partir de 1997.

Integrando os novos Parâmetros, o ensino da sexualidade foi incluído no currículo como um tema transversal. Recebe aí, no entanto, a denominação de Orientação Sexual. Pautada em estudos que desenvolveu anteriormente (FIGUEIRÓ, 1995 e 2001b), defendendo a padronização de um linguajar científico em que a denominação educação, ao invés de orientação, seja adotada, embora considere que o principal é a forma como o trabalho é realizado, os objetivos propostos e os resultados alcançados.

Os PCN começaram a ser elaborados na primeira metade da década de 90, concomitantemente à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases do ensino: LDB 9.394 / 96. Somente por volta de 98 é que algumas escolas puderam dar início aos seus estudos e, possivelmente, planejar os primeiros passos em direção à sua aplicação. Outras, entretanto, iniciaram apenas em 1999 e 2000 (ou mesmo em 2001), uma vez que houve disparidade e atrasos na distribuição dos documentos em várias regiões do País.

Os PCN delineiam os conteúdos a serem trabalhados nas oito áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Estabelecem, ainda, sete *Temas Transversais*: ética; educação ambiental; pluralidade cultural; saúde; orientação sexual; trabalho e consumo.

Temas transversais¹ dizem respeito a conteúdos de caráter social, que podem ser incluídos no currículo, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área específica de conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas.

De acordo com essa proposta, a Educação Sexual, assim como os outros temas, é passível de ser ensinada por todos os professores das várias áreas de conhecimento. A idéia é ser incluída, da 1ª à 8ª série, de duas formas:

- a) “dentro da programação”: quando o conteúdo de sexualidade proposto para cada série é organizado, planejado e dividido entre os professores,

¹ A explicação que faço sobre em que consiste ensinar sexualidade como tema transversal é retirada da obra: FIGUEIRÓ (1999, p.65 – 67).

para determinar quem vai ensinar o que. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se consideram capazes e querem ensinar sobre sexualidade e assim, ensinarão o conteúdo de sexualidade dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inseri-los.

- b) como “extra-programação”: é quando todo e qualquer professor, sem ter planejado, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou passar uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente. (BRASIL, 1998 e 2000)

Além das duas formas de fazer a transversalidade, de acordo com os PCN, cada escola poderia criar, de 5ª a 8ª série, espaço e horário próprios para que os alunos tenham, semanal ou quinzenalmente, por exemplo, aula específica de Educação Sexual. Pode ser dentro do horário normal, ou em horário extra, ou seja, num período no qual os alunos não tenham aula. Em cada escola, os profissionais terão que estudar e discutir, para ver qual a melhor forma de trabalhar e quais professores poderão se comprometer com o ensino planejado da sexualidade.

Os conteúdos de sexualidade a serem trabalhados estão organizados em três blocos:

- ⇒ corpo, matriz da sexualidade;
- ⇒ relações de gênero;
- ⇒ prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDs. (BRASIL, 1998 e 2000)

O texto que trata da Educação Sexual nos documentos do PCN é de boa qualidade, objetivo e útil como forma de introdução ao estudo da sexualidade. Traz fundamentações teóricas básicas e orientações didáticas pertinentes. Considera a sexualidade como sendo uma expressão cultural e a aborda em suas dimensões: biológicas, psíquica e sociocultural. Salienta a vinculação da Educação Sexual com a Cidadania, a Ética e os Direitos Humanos, assim como com a Educação para a Saúde.

Ter relações de gênero como um dos blocos de conteúdo é imprescindível para assegurar o êxito da Educação Sexual e tal conteúdo merece ser considerado o esteio de todo o processo educativo voltado para as questões da sexualidade, pois, como aponta Paiva (2000), dificilmente o sexo seguro (com o uso da camisinha) é incorporado se não são trabalhadas as relações de gênero, durante o trabalho educativo de prevenção. Afonso

(2001) reforça esta posição ao afirmar que um melhor aproveitamento e uso das informações sobre sexualidade estão diretamente relacionados com representações igualitárias de gênero.

A relevância dos vários temas transversais propostos é indiscutível. Isso fica devidamente elucidado no parecer dado por Nunes e Silva (2000):

Todos esses chamados temas transversais preocupam-se legitimamente com questões da cidadania como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e por conseguinte a co-responsabilidade pela vida social. [...] talvez a grande contribuição da execução pedagógica destes temas, é que devem ser os principais articuladores da vida, do pensamento e do trabalho com os interesses da maioria da população, o que deriva de uma maior consciência política do papel social da escola na sociedade [...]. (p.62)

Caracterizados como questões sociais urgentes, os temas transversais foram selecionados, dentre um amplo conjunto de temas propostos, a partir dos seguintes critérios estabelecidos:

- ⇒ urgência social;
- ⇒ abrangência nacional;
- ⇒ possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental;
- ⇒ possibilidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A Educação Sexual pôde ser incluída, então, por atender a todos os critérios acima. Penso que o fator mais decisivo foi, sem dúvida, a urgência social, o que é totalmente válido e fundamentado. Uma coisa fica clara: se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria entrando agora no currículo escolar. Ter sido incluída por esse critério pode interferir no sentido, para o professor, do ensino das questões da sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2000, p.9)

Dentre os problemas sociais relacionados à sexualidade estão: a contaminação por DSTs e AIDS, a gravidez precoce e/ou indesejada e o abuso sexual. Sem sombra de dúvida, um trabalho preventivo em relação a todos esses problemas é urgente e é importante que faça parte dos objetivos do ensino escolar. Porém, acredito que

[...] a preocupação da escola em fazer Educação Sexual porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (DSTs e gravidez), possivelmente, torna o trabalho árduo, pesado,

angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se se falasse de sexualidade de forma alegre e bonita.

Embora se saiba que são as **necessidades** que, na prática, têm impulsionado o começar a falar sobre a sexualidade, é preciso assegurar que a força propulsora do trabalho seja o reconhecimento do direito. Chegar a isto, sem dúvida, é um grande desafio para os profissionais que preparam educadores sexuais. (FIGUEIRÓ, 1998, p.96)

Concordo com Simonetti (1994) quando diz que, apesar de saber que a Educação Sexual pode ajudar a amenizar problemas sociais como a gravidez precoce e/ou indesejada e a disseminação de DSTs, é preciso fazer com que os educadores entendam que a principal razão para desenvolvê-las nas escolas é porque é **direito** da criança e do adolescente conhecer o seu corpo, a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação entre homem e mulher.

Alguns textos, escritos anteriormente à elaboração dos PCN, apontam para a preocupação com a possibilidade de a Educação Sexual ser oficializada nas escolas, devido ao risco de cair em mãos de professores despreparados e repressores. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Aratangy (1998) e Guimarães (1989 e 1995).

Assim se expressa Aratangy (1998): “Tenho medo do que possa acontecer com a educação sexual nas escolas. Temo que aconteça com ela, em sala de aula, o que ocorreu com a literatura, por exemplo – que pôs toda uma geração em risco de criar aversão aos livros” (p.14).

Um outro tipo de preocupação é sinalizado por Nunes e Silva (2000) quando afirmam que: “Ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar os professores que irão assumir os trabalhos escolares em sexualidade humana” (p.65).

No entanto, agora está posta a sua oficialização e é necessário começar a fazer alguma coisa, pois, como diz Aratangy (1998), “[...] a escola tem de falar de sexo, é impossível que não se fale. A sexualidade está lá, nas conversas do corredor, na ansiedade da sala dos professores, nas grafites dos banheiros [...]” (p.14).

Nesse sentido, é útil considerar a proposta presente no texto de apresentação dos temas transversais:

O desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível

afirmar-se que o debate sobre as questões sociais [os temas transversais] e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança [...] (BRASIL, 1998, p.32, grifo dos autores)

Acredito que uma certa parcela de riscos se faz presente, principalmente em se tratando do tema Educação Sexual, mas acho que só assim poderemos ver as escolas envolvidas, de fato, com esse trabalho. É oportuna, neste ponto, a frase de Guimarães (1989, p.122): “Pode a Educação Sexual esperar mais?”, usada por ela para encerrar sua Tese.

Começar já é válido, por si só, uma vez que significará muito mais que o silêncio, a mudez que tem predominado nestas questões. O simples fato de os alunos perceberem que os profissionais da escola estão dispostos a conversar sobre o assunto pode gerar efeitos positivos. Isso, de forma alguma, isenta os educadores de realizar estudos e reflexões para lidar com a temática.

Entre os próprios professores, já é possível encontrar aqueles que acreditam na transversalidade e, uma fala elucidativa disso, encontrei no conjunto das entrevistas feitas para a Tese (FIGUEIRÓ, 2001a). Assim disse uma professora de Português:

“Eu penso assim: se os professores levarem a sério os novos Parâmetros, com certeza, tem como trabalhar todas as propostas dos temas transversais, além do conteúdo da própria disciplina. Porque “casa”! Não precisa nem você buscar muita coisa! A própria disciplina traz o tema pra sala.” (p.47)

É importante que não se perca de vista que os PCN, assim como a própria LDB à qual são vinculados, foram criados dentro de uma política de governo conivente com projetos neoliberais, em que ao Estado cabe assumir um papel minimizado em relação às questões sociais e à escola, a tarefa de funcionar como uma empresa, primando pela qualidade total, tendo como eixo central a competitividade e a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Também é importante não esquecer os pontos limitadores inerentes ao processo de elaboração dos PCN. Entre esses, alguns podem ser destacados: - a não participação dos professores do ensino fundamental, no processo ; - o viés psicologizante que permeia, tanto a noção de currículo e de educação, quanto a fundamentação teórica dos textos, especialmente do volume introdutório. (SILVA et al., 1996)

Muitos estudos críticos voltados para os Parâmetros têm sido desenvolvidos recentemente. Citam-se, entre eles, Aguiar (1996), Moreira (1995) e Silva Júnior (1998).

Há quem se mostre descrente em relação à viabilidade dos temas transversais. Nunes e Silva (2000), por exemplo, têm “[...] sérias dúvidas quanto à viabilidade e eficácia da transversalidade em geral” especialmente no caso da sexualidade. Afirmam: “Nossa preocupação é quanto à metodologia e o suporte teórico para o trabalho cotidiano com o tema” (p.67). Salientam alguns limites e riscos em sua aplicação, tal como o de incorrer numa atuação voluntarista e de forma improvisada, que pode levar ao ecletismo e à banalização do assunto. Segundo eles, o tratamento transversal do tema não exige que o trabalho seja assumido com o rigor científico necessário para a compreensão da abrangência da sexualidade na vida cultural e social humanas.

Embora considerem que ainda não estamos diante da melhor forma de inserir o ensino da sexualidade na escola, Nunes e Silva (2000) reconhecem que a introdução como tema transversal é uma conquista e um caminho para “[...] nos aproximarmos de algo mais efetivo, no sentido e direção de uma educação sexual emancipatória” (p.65).

Em um estudo (FIGUEIRÓ, 2000), no qual tive a intenção de pensar sobre a viabilidade dos temas transversais, sinalizo que a mesma é dificultada por vários fatores. Entre eles, incluem-se os limites impostos pela bagagem dos professores e a precariedade dos seus contextos de formação e de atuação profissional.

Até mesmo em vários pontos do volume introdutório dos PCN, está explícito o reconhecimento pelo Ministério da Educação e Desporto, das reais condições precárias em que a escola se encontra e para que as propostas contidas nos Parâmetros possam concretizar-se com qualidade, é necessário:

[...] uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização do trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor. (BRASIL, 2000, p.38)

Infelizmente, pouco ou nada temos visto de esforços governamentais nessa direção.

Para que os temas transversais possam inserir-se, efetivamente, no processo de ensino, é fundamental que os professores atuem interdisciplinarmente, reúnam-se e planejem em conjunto, para dar conta de um ensino sistematizado das várias temáticas. Por isso, além das necessidades acima salientadas, é preciso que a escola pública seja encarada como um local de trabalho, pois como diz Silva Júnior (1995): “Para que as pessoas se ‘organizem’ ou ‘sejam organizadas’, é preciso, antes de tudo, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o ‘trabalhador coletivo’ não se constitui, mas também o projeto político não se elabora” (p.17, grifo do autor).

É necessário lutar para que a renovação do ensino comece pela delimitação do local de trabalho, bem como da jornada de trabalho. Isso significa lutar para que o professor possa vir a atuar em uma única escola, ou duas, no máximo, e passar nela(s) o tempo suficiente para desenvolver seu trabalho com qualidade e satisfação. Qualquer tentativa de inovação da prática pedagógica não pode dar-se no vazio, mas precisa estar atrelada a todo um conjunto de lutas pela valorização e melhora da profissão docente.

Lüdke (1998), falando na posição de membro do CNE (Conselho Nacional de Educação), assinala que “[...] o parecer emitido pelo CNE sobre os PCN conseguiu deixar claro seu caráter não obrigatório por parte das escolas, o que representa importante garantia de respeito ao trabalho autônomo de cada unidade escolar, ao apresentar sua proposta pedagógica” (p.29).

Entretanto, é fundamental que os educadores procurem, coletivamente, identificar o espaço de liberdade que possa existir nos Parâmetros, para exercer o direito de autonomia profissional.

Um estudo de caso que desenvolvi (FIGUEIRÓ, 2001a) serve para ilustrar que é viável o ensino de forma “transversal” e, mais ainda, que um professor competente e seriamente comprometido com a formação de seus alunos vai fazendo as coisas acontecerem, mesmo que ainda isoladamente. A seguir, faço um pequeno apanhado do caso.

Em 1998, professora Débora iniciou um curso de Especialização e, já no primeiro semestre, definiu-se por realizar sua monografia com a temática: Educação Sexual. Não tinha idéias sobre que tipo de estudo poderia desenvolver, mas estava interessada em trabalhar com o tema. Quando veio para sua primeira orientação de monografia, continuava ainda não tendo idéias. Antes de esboçar para ela qualquer sugestão, pedi-lhe que me falasse, de forma geral, sobre seu trabalho junto aos alunos. Dispus-me, então, a ouvi-la.

Estar aberta para ouvi-la creio que significou tratá-la como uma profissional que traz consigo uma experiência e uma prática cotidiana que precisam ser conhecidas e levadas em consideração.

Era agradável ouvir sua explanação, porque, além de falar bem, deixava transparecer – com seu tom de voz, sua expressão facial e seus gestos – a alegria e a satisfação com o trabalho junto aos alunos. Isso chamou minha atenção. Considerei que estava diante de uma manifestação de amor e de “paixão” pelo ato de ensinar, sentimentos a que se refere Rubem Alves (1991) como sendo fundamentais para assegurar, ao educador, o êxito de sua obra. Ela demonstrava planejar cuidadosamente suas aulas, de modo a favorecer boa aprendizagem. Seu relacionamento com os alunos, também, era objeto de sua atenção e dedicação.

Fui percebendo, durante este nosso primeiro encontro para orientação, que ela já vinha desenvolvendo, nas aulas de Português, trabalhos de Educação Sexual, tanto no sentido formal, ou seja: através de seleção e preparação prévias do conteúdo, quanto no sentido informal, que consistia em aproveitar as situações espontâneas que emergiam, relacionadas à questão da sexualidade, a fim de ensinar a partir das mesmas.

Coincidentemente, então, as duas maneiras pelas quais a referida professora ensinava sobre sexualidade, correspondiam à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a Educação Sexual deve ser ensinada como um tema transversal, ou seja: dentro da programação e extra-programação.

Reconheci que a monografia poderia constituir-se no registro de sua prática como educadora sexual, no dia a dia da sala de aula. Desta forma, ela estaria tendo a oportunidade de registrar seu saber-fazer pedagógico e de refletir sobre o mesmo, adicionando análises teóricas e assim estaria atribuindo um caráter científico àquele conhecimento.

A minha sugestão foi aceita por Débora, que passou a fazer anotações das situações em que ensinava sobre sexualidade e que se constituiriam nos dados da sua monografia intitulada: “Tema transversal nas aulas de Português: Educação Sexual” (PROENÇA, 1999). É uma caminhada que foi marcada por dificuldades pessoais e profissionais, algumas ligadas a questões de condições do trabalho docente e que por isso mesmo, oportuniza conhecer de perto a atuação dos professores enquanto sujeitos de seu próprio trabalho.

O professor produz saberes e práticas, em sua atividade que, infelizmente, não são devidamente considerados. Só o conhecimento científico tem tido *status* de conhecimento. Aliás, nem o próprio professor se dá conta de que produz saberes. Ele precisa estar atento para o saber

presente no espaço escolar, na prática de sala de aula, no seu fazer pedagógico.

Vários são os pesquisadores que têm voltado sua atenção para a questão, considerando o professor como alguém que constrói saber em seu trabalho cotidiano, um saber que precisa ser aproveitado para a consolidação da profissão docente. Entre eles, citam-se, por exemplo, Caldeira (1995), Dias-da-Silva (1998) e Nóvoa (1997).

Dando prosseguimento às reflexões em torno da viabilidade ou não do ensino da sexualidade segundo a proposta de transversalidade, vejo como válido estabelecer relação com uma das características básicas do trabalho do professor, qual seja: a vertigem da dispersão, delineada pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1997).

De acordo com o autor, a prática pedagógica caracteriza-se por numerosos momentos de dispersão ao longo do dia de trabalho, nos quais o professor precisa realizar muitas pequenas atividades. Necessita dividir a utilização do seu tempo com variadas atividades de planejamento, organização e execução do trabalho pedagógico e com o estabelecimento de prioridade entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas. Com isso, acaba por ter dificuldades em ater-se com mais delonga e dedicação a tarefas relevantes.

[...] o professor vê-se freqüentemente dividido entre os seus projetos de longo prazo e a preparação do dia seguinte; cada actividade [sic] ocupá-lo-ia horas a fio se quisesse fazer as coisas a sério, até o fim, reflectindo [sic] o tempo necessário [...]. O professor limita-se a ir ao essencial, com um sentimento de culpa, em numerosas actividades, por não ter podido fazer mais e melhor. (PERRENOUD, 1997, p.58)

Assim prossegue o autor em sua explanação:

Alguns conseguem, sem dúvida, dentro do tempo de que dispõem, administrar, de forma clara, as prioridades, a começar pelas coisas mais importantes, só investindo nas actividades secundárias quando o essencial está assegurado. Esta organização racional, que evita ao máximo a dispersão, não é certamente adoptada por todos os professores, em parte porque o **desejo de fazer coisas não depende sempre da sua importância ou urgência objectiva**. Um professor que, de repente, se lembra de um jogo ou de um modelo não vai esperar necessariamente antes de passar ao acto [sic], mesmo que esta tarefa não seja prioritária. **Uma certa desordem e dispersão**

são, sem dúvida, inseparáveis do prazer e criatividade que existe no trabalho solitário do professor. (p.59, grifo do autor)

Na profissão docente, a dispersão e a fragmentação das atividades parecem ser, então, uma constante, principalmente - no caso do professor inovador. Segundo o autor, mesmo o professor rotineiro e/ou metódico não escapa de um certo grau de dispersão.

António Nóvoa (1997), professor na universidade de Lisboa, pautando-se em outros estudiosos, chama atenção para o perigo da inflação de tarefas diárias e da sobrecarga permanente de atividades. De acordo com ele, são fatores que contribuem para a proletarização do trabalho docente. Penso que cabe, neste ponto, o seguinte questionamento: assumindo o compromisso com a transversalidade, não aumentaria ainda mais a vertigem da dispersão?

Possivelmente sim, uma vez que o professor vai acabar dependendo parte de seu tempo para organizar formas de ensinar, por exemplo, tópicos de educação sexual ou educação ambiental, dentro de uma aula de História ou Português. Além disso, os conteúdos próprios da transversalidade só serão cumpridos em sua totalidade se os vários professores de uma mesma escola reunirem-se para planejar, dividir tarefas e fazer avaliações e replanejamentos em conjunto. Então, para ser bem cumprida, a transversalidade exige sistematização e deve implicar maior número de reuniões ou contatos entre professores, o que pressupõe a já discutida delimitação da escola como local de trabalho.

Diz Perrenoud (1997), que

Todas as formas de concertação [reunião/parceria] entre professores, mesmo quando escolhidas livremente e vividas positivamente, aumentam a sensação de dispersão e de frustração na utilização do tempo. Além disso, a “concertação leva o professor a sonhar e a esboçar mais projectos do que aqueles que poderão, realmente, ser concretizados”. (p.61, grifo do autor)

Assim sendo, por um lado, temos o dado de que a transversalidade pode aumentar a dispersão e a fragmentação de atividades. Por outro, a dispersão é um fator que pode dificultar a concretização da transversalidade. É essencial refletir: em que medida e de que forma poderia, a prática da transversalidade, amenizar a vertigem da dispersão?

Primeiramente, é útil levar em consideração a hipótese defendida por Perrenoud (1997), de que: “[...] a dispersão que caracteriza a profissão docente não é apenas a consequência inelutável das suas condições de

exercício” (p.64). Além disso, a dispersão “[...] é um factor (sic) de stress, mas também de excitação, logo de prazer” (p.66).

É ao envolver-se em ‘montes de coisas’, ao dispor, constantemente, de muitos projectos [sic] a pôr em prática, que uma pessoa sente que vive plenamente. [...] a dispersão, bem como o stress e a excitação que a acompanham, são uma forma de escapar à rotina e ao aborrecimento. As mesmas coisas feitas tranqüilamente, de forma ordenada, despenderiam, sem dúvida, menos energia mas seriam, ao mesmo tempo, mais banais. (PERRENOUD, 1997, p.66)

Desta forma, concluo que é possível crer que o ensino dos temas transversais, pelo fato de abranger temas sociais, pode ajudar a caracterizar, de uma nova forma, o processo de dispersão. Permitindo ao professor ampliar os horizontes da sua área de conhecimento e envolver-se com projetos variados, o ensino dos temas transversais pode levá-lo a obter mais prazer no ato de ensinar e a retroalimentar o sentido e o significado que atribui a seu trabalho. No exercício da transversalidade, o professor pode sentir satisfação por ver que seu trabalho como educador tem mais chances de estar ligado à vida, uma vez que conhecer sobre a sexualidade leva o aluno (e também o professor) a pensar sobre sua própria vida afetivo-sexual.

É sabido que educadores das várias áreas têm-se preocupado, nas últimas décadas, com a formação integral do educando e não apenas com a transmissão de conteúdos científicos. Com a entrada dos temas transversais, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e apresentar-se de forma concreta e organizada.

É na confluência dos temas transversais que os professores podem chegar ao processo de redimensionamento da forma como vêem seu trabalho e, a partir daí, promover mudanças na prática pedagógica, pois, como aponta Basso (1998), o entendimento claro do sentido e do significado do trabalho docente são fundamentais para essas mudanças.

Conforme já afirmei anteriormente, se a Educação Sexual for vista no currículo como meio para amenizar os problemas sociais, isso interferirá no sentido que o professor poderá dar ao seu trabalho e, conseqüentemente, nos resultados a serem obtidos.

De acordo com Forquin (1993, p.9),

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de **valor intrínseco da coisa ensinada**, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no

próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (Grifo meu)

O sentido de um trabalho aponta para: Por que ensinar? Quais os objetivos norteadores do trabalho? Quanto a isto, pode-se dizer que o sentido para o ensino sexualidade está em que é direito dos educandos conhecer a si próprios e conhecer tudo que é ligado à sexualidade e porque é necessário para o desenvolvimento deles como pessoas e cidadãos.

O significado de um trabalho, por sua vez, tem a ver com: Para que ensinar? Aonde queremos chegar com o que ensinamos? Dessa forma, o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento seguro de si mesmos e das questões da sexualidade para que possam viver de forma feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos de tal forma participem da transformação social dos valores e normas sociais ligadas às questões sexuais, neste conjunto incluída a transformação das relações de gênero.

É possível concluir, então, que um dos fatores que pode contribuir para a viabilidade dos temas transversais seja o fortalecimento, junto ao professor, do significado e do sentido de cada um dos temas.

É necessário considerar, ainda, outros aspectos do sentido do trabalho docente, além do “valor intrínseco da coisa ensinada”. Para isto, nos apoiaremos na análise feita por Basso (1998), na qual afirma que o motivo que incita o professor a realizar seu trabalho

[...] não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à **organização da escola** em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las [...] este trabalho é realizado na situação de alienação. (p.28, grifo meu)

Assim, volto ao ponto inicial de nossa discussão, onde defendi que a viabilidade dos temas transversais, como toda mudança na prática pedagógica, tem que estar comprometida com a transformação da escola

enquanto local de trabalho, incluindo as mudanças nas condições objetivas para o exercício da profissão.

Embora a transversalidade, teoricamente falando, possa ter efeitos positivos sobre a dispersão, conforme analisado, creio que estamos muito mais diante da possibilidade de ela vir a acentuar os efeitos negativos da dispersão, tendo em vista nosso contexto educacional precário. É preciso redobrar os cuidados, pois o perigo é real, enquanto não se conseguir consolidar a profissão docente.

Após ter apresentado aspectos positivos e negativos, fatores facilitadores e dificultadores da introdução da Educação Sexual via tema transversal, quero destacar duas grandes contribuições que percebo nessa inserção. A primeira diz respeito ao fato de que a forma como está determinada (transversalmente) deve fazer ver e sentir, de uma vez por todas, aos educadores, que a Educação Sexual na escola cabe a eles próprios, no contexto do ensino que se processa no dia-a-dia e não a profissionais que venham de fora para dar palestras e/ou pequenos cursos pontuais para os alunos.

A segunda refere-se ao fato de que a determinação oficial, possivelmente, leve as escolas a darem os primeiros passos e acredito que, a partir daí, muitos professores poderão se dar conta de seu despreparo e poderão, assim, ser impulsionados a buscar mais conhecimentos e formação apropriada. As dificuldades encontradas, assim como os êxitos, por pequenos que sejam, podem atuar como elementos impulsionadores.

Sobre possíveis resultados positivos, os Parâmetros delineiam:

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam este trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. (BRASIL, 2000, p.122)

Há um último ponto que precisa ser considerado, ainda, sobre este assunto. Todos sabemos que o modelo de currículo que inclui temas transversais seguiu a experiência espanhola. Chaves (1999), professor da UNICAMP, afirma que, em seus estudos iniciais a respeito dos temas transversais, detectou, em vários textos, “[...] aquele ranço sempre presente em casos de mimetismo compulsivo, em que se tende a copiar tudo o que aparece no exterior” (p. 107). Isso, segundo ele, a princípio, o indis põs negativamente, em relação à proposta.

Diz Chaves (1999), no entanto, mais adiante em seu texto: “Com o passar do tempo, fui revendo parcialmente meu ponto de vista e agora encaro a discussão da questão, em si, independentemente do direcionamento que se procura imprimir a ela nos materiais oficiais, de um ponto de vista inteiramente favorável” (p.107).

Argumentando sobre a importância dos temas transversais, este autor afirma:

Acredito que, se realmente quisermos sair da situação em que nos encontramos, temos que buscar a solução mais nas humanidades do que nas disciplinas científicas, e os hoje chamados temas transversais poderão ser os nós básicos em torno dos quais eventualmente se reorganizarão os currículos escolares. (p.112)

Vai mais longe em sua análise, ao defender que “a introdução dos temas transversais em todas as disciplinas curriculares seria um primeiro passo, que iria eventualmente culminar na substituição da atual matriz curricular disciplinar por uma matriz curricular temática, a ser desenvolvida em projetos [...]” (CHAVES, 1999, p.111)

No entanto, ele próprio reconhece que seria uma tentativa brusca (nem possível nem recomendável, no momento) de mudança de estrutura curricular.

Com relação a ser uma “cópia da experiência espanhola”, quero fazer uma complementação assaz relevante: no Brasil, no período de 1961 a 1969, os Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo desenvolveram um trabalho de Educação Sexual, nos moldes da transversalidade. Pimentel e Sigríst (1971 *apud* FIGUEIRÓ, 2001b) relatam essa experiência e

[...] explicitam claramente como a Educação Sexual era inserida no currículo e no processo educativo como um todo. Para isso, citam exemplos da programação das disciplinas, mostrando como estavam integradas com a Orientação Educacional no desenvolvimento do plano de Educação Sexual. Essa explanação é feita com relação às quatro séries ginasiais (atualmente: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau) [hoje Ensino Fundamental] e engloba a programação das seguintes disciplinas: Estudos Sociais, Português; Ciências; Educação Física; Educação Musical; Educação Doméstica; Artes Plásticas; Artes Industriais. (p.75-6)

Isso vem demonstrar que, infelizmente, não temos atitude profissional de buscar conhecer e valorizar as nossas próprias experiências. Denota um descaso para com a nossa história da Educação Sexual.

Também, vale a pena saber que alguns estudiosos da questão, há tempos, já defenderam a idéia da transversalidade, porém sem usar esta denominação específica. Para ilustrar, vejamos a afirmação de Suplicy (1998):

E diversas matérias do currículo ensejam discussões paralelas – textos históricos, de literatura nacional e em língua estrangeira, em biologia ou ciências podem contribuir para uma abordagem sistemática da orientação sexual. Assim como atividades extracurriculares: teatro na escola, por exemplo. Todos contribuem [...] (p.15)

Já é hora, então, de assumirmos e construirmos a nossa própria história, no que tange ao ensino da sexualidade nas escolas. É certo que a implantação da transversalidade é um processo moroso, mas é imprescindível conjugar esforços dos vários setores, no que as Universidades devem ter um papel preponderante, que pode abarcar, por exemplo: a realização de pesquisas; a preparação de educadores, através das Licenciaturas; o trabalho em conjunto com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para acompanhar e dar suporte às novas experiências.

Referências

- AFONSO, Lúcia. *A polêmica sobre adolescência e sexualidade*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social. 2001.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação & Sociedade*, v.17, n.56, p.506-15, dez. 1996.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- ARATANGY, Lúcia Rosenberg. *Sexualidade: a difícil arte do encontro*. São Paulo: Ática, 1998.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.44, p.19-32, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v.10.

- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p.5-12, nov. 1995.
- CHAVES, Eduardo Oscar Campos. Educação, temas transversais e tecnologia. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.107-122.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.44, p.33-45, 1998.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no Brasil: Estado da Arte de 1980 a 1993*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. *Perspectiva: sexualidade e educação*. Florianópolis, v.17, n.3, p.89-114, dez. 1998.
- _____. *Educação Sexual no dia a dia: 1ª coletânea*. Londrina: [s.n.], 1999.
- _____. A viabilidade dos “temas transversais” à luz da questão do trabalho docente. *PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v.2, n.1, p. 17-36, jun. 2000.
- _____. *A formação de Educadores Sexuais: possibilidades e limites*. Marília, 2001a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.
- _____. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2.ed. Londrina: UEL, 2001b.
- FORQUIN, J. C. Introdução: currículo e cultura. In: _____. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-26.
- GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da educação sexual*. 1989. Tese (Doutorado em Educação/Metodologia de ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro De A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. (Coleção Leituras do Brasil) p.23-32.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.24, n.97, p.7-25, out./dez. 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.13-33.

- NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- PAIVA, Vera. *Fazendo arte com camisinha: sexualidades jovens em tempos de Aids*. São Paulo: Summus, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão e formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p.53-69: ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas.
- PROENÇA, Débora. *Tema transversal nas aulas de Português: Educação Sexual*. 1999. Monografia. (Especialização em Psicologia Aplicada à Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos do. Análise do documento: “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: _____ (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.123-136
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *A escola pública como local de trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, Carmen Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 87-92.
- SIMONETTI, Cecília. Sexualidade na adolescência e programas de educação sexual. *Boletim Transa Legal para educadores*, São Paulo, v.1, n.1, p.2, maio/jun. 1994.
- SUPLICY, Marta (Sup.). *Sexo para adolescentes: orientação para educadores*. São Paulo: FTD, 1998.

Mary Neide Damico Figueiró é Psicóloga e Docente do Depto. de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 1980. É doutora em Educação (UNESP/2001), mestre em Psicologia Escolar (USP/1994) e especialista em Educação Sexual (SBRSH/1998). Entre suas principais publicações estão os livros *“Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio”* (Londrina: Ed. da UEL, 1996; 2.ed. 2001) e *“Educação Sexual no dia a dia”* (Londrina: o autor, 1999), bem como diversos artigos sobre o mesmo tema.

E-mail: figueiro@onda.com.br

Artigo recebido em abril/2002