Laura Veiga Bosco

EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.
Orientadora: Profª Drª Néli Suzana Britto

FLORIANÓPOLIS
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bosco, Laura Veiga
EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC / Laura Veiga Bosco ; orientadora, Néli Suzana Britto , 2019.
143 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Sexualidade. 3. Formação Docente. 4. Formação Continuada Emancipatória. 5. Disciplina Ciências/Biologia. I. Britto , Néli Suzana . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Laura Veiga Bosco

Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre (a) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Florianópolis, 24 de abril de 2019.

Profª. Drª. Cláudia Regina Flores
Coordenadora do curso

Banca Examinadora:

Prof. (a) Néli Suzana Quadros Britto, Dra.
(Orientadora - PPGECT/UFSC)

Prof. (a) Adriana Mohr, Dra.
(Examinadora - PPGECT/UFSC)

Prof. (a) Mary Neide Damico Figueiró, Dra.
(Examinadora - UEL)

Prof. (a) Vera Márcia Marques Santos, Dra.
(Examinadora Suplente - UDESC)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte de minha trajetória escolar e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo por ter possibilitado a oportunidade de estar aqui e ter vivenciado esta experiência. Por todas as dificuldades que certamente possibilitaram muitos aprendizados e crescimento.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, auxiliando no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço:

À minha orientadora Néli Suzana Brito, pelo acolhimento, pelos aprendizados e pela paciência principalmente neste momento final, que se apresentou como o mais difícil.

Às professoras Adriana Mohr, Mary Neide Figueiró e Vera Marques por terem aceitado participar da banca de minha dissertação e também por todas as contribuições.

A todos/as os/as professores/as que de alguma forma fizeram parte desta caminhada.

A Capes pelo financiamento desta pesquisa, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus pais, Sandra Pereira Veiga e Francisco Antônio Gomes Bosco pela vida e pelo apoio sempre.

À minha vó Lydia Pereira Veiga pela inspiração que sempre foi pra mim.

Ao meu companheiro Vander Luis Timm pelo amor, paciência e parceria.

Aos/às amigos/as pelo pelas risadas, companhia, conversas, rituais e apoio nos momentos difíceis, em especial, às amigas Stéfani Wittmann e Kellyn Menegat.

Aos/às amigos/as de caminhada acadêmica, em especial à Camila Pericolo, Cristiane Vicentim e Tierre Ortiz pelos inúmeros auxílios.

À minha psicóloga Malu, pelo apoio psicológico que, certamente, foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

A Educação Sexual é uma temática que tem várias décadas de estudos e discussões e também integra documentos oficiais tanto no âmbito nacional como no de alguns municípios, entretanto ainda é algo bastante ausente nos currículos dos cursos de licenciatura. Dessa forma, os/as docentes, em especial de Ciências/Biologia, a quem, historicamente, é delegada a função de trabalhar a temática, têm grandes dificuldades e carências para realizar um trabalho mais abrangente e comprometido na Educação Sexual que leve em conta os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos de construção da sexualidade. Logo, a pesquisa em tela tem como foco as atividades de formação continuada de professores/as a respeito da Educação Sexual que são desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Para sua concretização, foi realizado um recorte temporal de 1993 a 2016, tendo em vista as evidências encontradas de que a RME carrega, em sua trajetória, a oferta de atividades de formação continuada relacionadas à Educação Sexual para seus docentes desde 1993, período em que se desenvolveu o Movimento de Reorientação Curricular. Foi definido como objetivo de pesquisa investigar como a Educação Sexual se caracteriza na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, seu caminho metodológico foram as análises de documentos curriculares e de registros de atividades formativas da RME, sob a óptica dos referenciais teóricos estudados, compondo os seguintes aspectos: terminologias e concepções de formação continuada, terminologias, concepções e abordagens de Educação Sexual e a concepção de Sexualidade. Tais análises foram organizadas de acordo com os períodos de Gestão da Prefeitura de Florianópolis: 1993-1996, 1997-2004, 2005-2012 e 2013-2016. Nessa perspectiva pudemos apontar que a formação continuada sobre Educação Sexual foi ofertada para docentes das diferentes modalidades e campos de conhecimentos, não se restringindo a professores/as de Ciências, o que nos levou a concluir que a RME de Florianópolis tem uma compreensão de que a Educação Sexual não é uma tarefa exclusiva destes/as profissionais. Durante as análises foi possível estabelecer o diálogo entre a Educação Sexual e a disciplina Ciências/Biologia, assim como o lugar da Biologia como condicionante de uma abordagem de Educação Sexual e sua influência na proposição das atividades formativas ofertadas a professores/as das diferentes disciplinas, para além daqueles/as atuantes em Ciências.

Palavras-chave: Sexualidade. Formação Docente. Formação Continuada Emancipatória. Disciplina Ciências/Biologia.

ABSTRACT

Sexual Education is a subject which has decades of researches and discussions and composes official documents at a nacional and regional extent, however it still is quite absent in the graduation resumé. Therefore, the teachers, especially Science and Biology, to whom, historically, it's delegated the responsability to discuss this subject, have many difficulties and needs to accomplish an embracing and compromised work in Sexual Education that considers social, historical, cultural and political aspects of the sexuality construction. Thereby, the research has as focus the continuing education activities of teachers about sexual education which are developed by the Municipal Education Network (MEN) of Florianópolis. To its accomplishment, it was realized a time cut between 1993 and 2016, owing to the evidences found that the Municipal Education Network carries, in its path, the offers of activities of continuing education related to sexual education to its teachers since 1993, time in which has developed the Curricular Reorientation Movement. It was defined as the research purpose to investigate how the Sexual Education characterizes itself in the continuing education of Science teachers of Florianópolis' Municipal Education Network. Being a qualitative feature, its methodological path was the analysis of curricular documents and the formative activities records of Municipal Education Network, by the view of the theorical references studied, composing the following aspects: terminologies and conceptions of continuing formation, terminologies, conceptions and approaches of Sexual Education and the Sexuality conception. These analysis where organized accordingly to the Prefecture of Florianópolis period 1993-1996, 1997-2004, 2005-2012, 2013-2016. In this perspective we could point that the continuing education about Sexual Education was offered to the teachers of different subjects and knowledge fields, not restricting itself to Science teachers, which led us to conclude that the Municipal Education Network of Florianópolis has the comprehension that

the Sexual Education is not an exclusively work of that professionals. During the analysis it was possible to stablish the discussion between Sexual Education and the Science/Biology subjects, as the place of Biology as an approach conditioner on Sexual Education and its proposition on activities offered to teachers from different subjects, from beyond those whom act in the Science field.

Key words: Sexuality. Teacher training. Emancipatory Continuing Education. Science/Biology Subjects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos documentos selecionados 70
Quadro 2: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (1997-2004) 90
Quadro 3: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (2005-2012) 99
Quadro 4: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (2013-2016) 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS– Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
COEB – Congresso de Educação Básica
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
DCN –Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF – Diretoria de Ensino Fundamental
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
ESP – Escola Sem Parido
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
GEC – Gerência de Educação Continuada
GEPE – Gerência de Formação Permanente
GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC– Ministério da Educação
MRC – Movimento de Reorientação Curricular
MRD – Movimento de Reorganização Didática
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
RME – Rede Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMS – Secretaria Municipal de Saúde
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
1 ASPECTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO SEXUAL 25
1.1 EDUCAÇÃO SEXUAL: TERMINOLOGIAS, CLASSIFICAÇÕES E CONCEPÇÕES.....25
1.2 SEXUALIDADE 33
1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E SUA INTERFACE COM A DISCIPLINA CIÊNCIAS/BIOLOGIA 39
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS CRÍTICOS/AS: UM PROCESSO FORMATIVO CONTÍNUO 51
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: COMPROMISSO SOCIO-POLÍTICO.....51
2.2 PROCESSO FORMATIVO DOCENTE PARA ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL..... 55
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 67
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE FLORIANÓPOLIS..... 73
4.1 O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR (MRC) NA RME DE FLORIANÓPOLIS – GESTÃO 1993/1996 – UM MARCO INICIAL.....73
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO 1993-1996.....76
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 1997-2004 85
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 2005-2012.....94
4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 2013-2016.....102
CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS.... 123
DOCUMENTOS..... 131
APENDICE A–ATIVIDADES FORMATIVAS (1997-2004)..... 135
APENDICE B– ATIVIDADES FORMATIVAS (2005-2012) 141
APENDICE C– ATIVIDADES FORMATIVAS (2013-2016)..... 143

INTRODUÇÃO

A origem desta pesquisa está vinculada ao meu percurso pessoal e profissional[1], pois desde muito cedo, as questões sobre sexualidade humana me provocavam muitas inquietações. Recordo dos primeiros anos escolares vividos em uma escola católica numa cidade no interior do Rio Grande do Sul, onde, para a entrada na sala de aula, meninas e meninos eram separados em filas distintas, e com uniformes diferenciados: nós meninas usando saia e os meninos, calça. Às meninas era ensinado, e determinado como padrão, serem comportadas e estudiosas, enquanto os meninos jogavam futebol e era naturalizada a ideia de serem os mais bagunceiros. Em casa, também vivenciava muitas aflições, pois como única neta e filha menina carregava o peso de ser a mais estudiosa, comportada, meiga e habilidosa com os afazeres domésticos. Entretanto, compreender ou questionar tais diferenciações era inadmissível, pois a autoridade exercida pelos mais experientes não comportava tal ato.

Com a chegada da puberdade, minhas inquietações e questionamentos se intensificaram. A primeira menstruação trouxe alguns incômodos: além das constantes cólicas menstruais, o meu corpo foi se modificando, os pensamentos mudaram de direção e a relação com os meninos na escola trouxe novas sensações. Juntamente com todas estas novidades surgiram mais indagações, inseguranças com o corpo e medo das novas percepções.

Mas como encontrar respostas para tudo isso? Em casa a abertura não existia. Minha esperança foi então depositada nas aulas de Ciências, quando a professora trouxe as maquetes dos sistemas sexuais[2] e explicou o ciclo menstrual, como ocorre a fecundação e como nascem os bebês. Mais adiante, no Ensino Médio, a professora de Biologia falou das

---

[1] De início, destaco que as inquietações que me levaram à realização desta pesquisa advêm de meu percurso pessoal e profissional, mas, sobretudo, tais preocupações foram se constituindo nos movimentos da pesquisa, pensados em conjunto com minha orientadora. Por esse motivo, neste trabalho faço a escolha de escrevê-lo na primeira pessoa do plural. Entretanto, em alguns momentos, como na Introdução e nas Considerações Finais, por se tratarem de reflexões mais individuais, utilizo a primeira pessoa do singular.

[2] É importante explicar a opção pelo termo sistema sexual, e não sistema reprodutor, comumente utilizado. Fiz esta escolha, pois "Optar em falar 'sexual' - e não 'reprodutor' - implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha" (FURLANI, 2003, p. 74).

Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)[3], dos métodos contraceptivos e da gravidez na adolescência, contudo, mesmo com todas estas informações, muitas dúvidas persistiram e a abertura para resolvê-las também não ocorreu no âmbito escolar.

No ano de 2004, ao completar 17 anos de idade, iniciei o curso de graduação em Ciências Biológicas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – *campus* Uruguaiana (PUCRS), onde, após alguns semestres, optei pelo bacharelado, já que não tinha interesse pela profissão docente. As aulas de Embriologia e Biologia para Saúde me encantavam, com os estudos mais aprofundados sobre como funciona o nosso corpo, a menstruação, a concepção de um bebê, em suma a Biologia e Fisiologia da sexualidade.

No final da graduação em 2007 desenvolvi, juntamente com algumas colegas, pesquisas sobre questões relacionadas ao tabagismo, alcoolismo e gravidez na adolescência com estudantes de escolas de Ensino Fundamental e Médio do município onde morava, ocasião em que tive meu primeiro contato com a sala de aula sob outro olhar, diferentemente daquele que tivera como aluna durante a Educação Básica. Também foi nesta época que me interessei em cursar a licenciatura em Ciências Biológicas, a qual iniciei alguns anos depois na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Antes mesmo de finalizar a graduação em licenciatura, em 2013 eu participei do processo seletivo para professores/as[4] substitutos na Rede Estadual, iniciando neste momento minha carreira docente por meio de um contrato para substituição por um período de três meses. Ao receber o plano de ensino da professora, me deparei com a presença do tema "Sexualidade".

---

[3] Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) é um termo que foi utilizado durante anos, inclusive na época em que cursei o Ensino Médio (2000/2003). Atualmente, utiliza-se o terno Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), em função de que doença implica sintomas e sinais visíveis no organismo, e infecção refere-se também a períodos sem sintomas. Além disso, o termo IST já é utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelos principais órgãos que lidam com a temática, desde o ano de 2016. Cabe salientar que, ao longo do trabalho, dependendo da data dos referenciais utilizados e dos materiais analisados, poderá aparecer o termo DST.

[4] No contexto deste estudo escolhi pela oposição à linguagem sexista que utiliza o gênero sintático masculino como forma geral para se referir a homens e mulheres. Sendo assim, viabilizo a inclusão do artigo "a" com a utilização de barras (exemplo: professores/as), e quando possível, utilizo termos neutros (exemplo: docente ou profissional).

Ao iniciar o meu trabalho docente em 2014, eu tinha como balizador de minha prática o livro didático, logo, minhas aulas tratavam basicamente do conhecimento do corpo e da prática de sexo seguro, resultando em temas como sistema sexual, puberdade, ciclo menstrual, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez na adolescência. Até aí estava tudo tranquilo, pois acreditava que com os conhecimentos da Biologia para me apoiar e a vontade de fazer diferente, tudo daria certo. Além do mais, eu estaria o mais aberta possível aos questionamentos, pois queria que meus alunos e alunas não saíssem da escola com as mesmas dúvidas que eu tivera ao sair.

Seguindo nessa direção, ao longo de minhas aulas algumas perguntas foram sendo apresentadas pelos/as alunos/as (Por que as pessoas se tornam homossexuais? Isso é normal?), assim como as brincadeiras (desenhos de órgãos genitais no quadro, piadinhas sobre sexo) e as situações de preconceito que ocorriam em sala (como no dia em que uma aluna chegou a chorar, pois os colegas estavam afirmando que ela havia beijado outra menina da sala). Todas essas demandas trouxeram-me novas inquietações, pois eu não sabia como lidar com elas. Não conseguia responder algumas questões e não sabia como intervir em determinadas situações, foi quando percebi meu despreparo para discutir os assuntos em torno da sexualidade.

Esta constatação fez com que eu buscasse seguir meus estudos e quem sabe organizá-los por meio de uma pesquisa, e desse modo foi sendo gestado um projeto de Mestrado. Por sua vez, as leituras a respeito da Educação Sexual foram ampliando a identificação e seleção de uma vasta produção, composta por diferentes autores/as que, desde os anos 1980, vêm pesquisando sobre a Educação Sexual, entre eles: Barroso e Bruschini (1982), Goldberg (1982), Ribeiro (1990), Nunes (1996), Werebe (1998), Figueiró (2014) e Furlani (2016a). São referenciais que vêm destacando a importância das discussões – publicadas em livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses – em torno dessa temática, a qual, desde 1997 está inserida em documento oficial como parte do currículo escolar, integrando os temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997).

Com a leitura de obras desses/as autores/as, tive uma melhor compreensão a respeito da Educação Sexual, e entendi que a sexualidade humana é composta por diferentes dimensões, além da biológica, que muitas vezes é o cerne do trabalho de Educação Sexual, e que possui também dimensões sociais, culturais e políticas. Portanto, sua compreensão é construída e modificada a partir de valores culturais, morais, religiosos, políticos e do período histórico em que se vive.

Sob tal compreensão, passei a refletir tanto sobre o meu percurso formativo quanto sobre as discussões referentes à sexualidade. Reflexões que apontaram que essa temática esteve fortemente restrita ao campo biológico e bastante silenciada no que se refere às questões sociais, culturais, históricas e políticas. Penso que as dificuldades que encontrei para realizar o trabalho de Educação Sexual, dentre outros motivos, estão relacionadas em parte a estes silenciamentos.

Os estudos da literatura sobre a formação de professores/as de Ciências e a Educação Sexual permitiram selecionar alguns trabalhos, os quais levam à afirmação de que, apesar das tantas décadas de discussões e também da sua consolidação em documentos oficiais desde meados da década de 1990, a Educação Sexual ainda não recebe um espaço significativo nas licenciaturas destes futuros docentes, que apresentam graves carências para o entendimento da construção cultural da sexualidade humana (BONFIM, 2009; SILVA, 2009; SILVA; SANTOS, 2011; BARROS; RIBEIRO, 2012; OLINTO, 2013; DINIZ, 2015; COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Se nas licenciaturas o assunto é pouco discutido, vale dizer que é necessário repensarmos os currículos dos cursos de formação inicial, mas também é importante pensarmos nos/as docentes que já concluíram as licenciaturas e que se encontram atuando nas escolas. Ou seja, é preciso olharmos para a formação continuada destes/as profissionais.

Há autores/as que têm se dedicado a estudar a formação de professores/as, após o ingresso na carreira docente, para trabalharem com a temática Educação Sexual, afirmando a importância da formação continuada destes/as profissionais para que esse trabalho educativo seja desenvolvido nas escolas. E há outros/as que analisam espaços e processos de formação desenvolvidos em parceria com universidades e, por vezes, nas Redes Municipais de Ensino (FIGUEIRÓ, 2014; ROSISTOLATO, 2009; GRAUPE, 2012; ANDREA, 2014; OLIVEIRA; MAIO, 2015; DIAS; OTTO, 2017).

Portanto, refletindo sobre as dificuldades encontradas na prática educativa e olhando para o meu percurso formativo, foram se constituindo novas indagações, as quais favoreceram a delimitação do tema desta pesquisa: A Educação Sexual e a formação continuada de professores/as e suas interfaces com o Ensino de Ciências. Assim, a escolha deste tema representou uma necessidade e um desejo pessoal e profissional.

Ao caminhar nesta direção, foram encontradas evidências de que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis tem em sua trajetória a oferta de processos formativos relacionados à Educação Sexual desde a década de 1990, período em que ocorreu o Movimento de Reorientação

Curricular (MRC), o qual englobou, além de outros processos, a formação continuada de docentes da RME (BRITTO, 2000). Em sua dissertação de Mestrado, Britto (2000) traz uma análise do Grupo de Formação de Ciências e sua influência na prática educativa de professores/as da RME, durante o período em que ocorreu o MRC, constatando a grande influência do processo formativo para uma prática reflexiva e inovadora. A autora aponta que esse movimento foi desdobrado em várias ações ao longo de três anos, entre elas o Projeto de Orientação Sexual desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino (SME) e o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS)[5].

Assim, a partir da reflexão sobre a prática educativa estabelecida na escola; o olhar sobre o próprio percurso formativo; os indicativos encontrados na literatura, referentes à carência de discussões sobre essa temática na formação inicial; e a importância da presença de tal discussão na formação continuada de docentes da RME de Florianópolis, é que foi construída a questão norteadora desta pesquisa: Como a temática Educação Sexual vem se apresentando na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC?

A partir desta questão foi delineado como objetivo geral: Investigar como a Educação Sexual se caracteriza na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Para alcançar o objetivo geral, foi necessária a delimitação dos seguintes objetivos específicos:

- Selecionar os documentos da RME de Florianópolis que tratam ou indicam fatores relacionados à Educação Sexual e à Formação Continuada de professores/as de Ciências da rede, considerando o período 1993-2016;
- Analisar as concepções de Educação Sexual, Sexualidade e Formação Continuada que perpassam os documentos da RME de Florianópolis;

[5] O GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual) surgiu no ano de 1986 em São Paulo, sob a coordenação de Marta Suplicy, e teve um importante papel na inserção desta temática no contexto educacional brasileiro, a partir da elaboração do *Guia de Orientação Sexual: Diretrizes e Metodologias* (SUPLICY *et al*., 2004), lançado no ano de 1994, o qual foi uma adaptação para o contexto brasileiro a partir do guia elaborado nos Estados Unidos em 1990.

- Dissertar sobre as aproximações das ações formativas na RME de Florianópolis com uma perspectiva emancipatória de educação.

As informações encontradas na literatura a respeito das carências na formação de docentes, a evidência da existência de processos de formação na RME de Florianópolis sobre a temática, juntamente com o fato de ter sido encontrado, a partir da revisão bibliográfica, apenas um trabalho focalizando a Educação Sexual e a formação continuada de professores/as da RME de Florianópolis, (DIAS; OTTO, 2017), sob um recorte do período de 2000 a 2013, relevaram a importância de ampliar esses estudos para um período que incluísse informações desde 1993, devido a alguns dados sugerirem que tal temática, entre outras, foi inserida e ofertada a docentes de forma sistemática durante a Gestão Municipal 1993-1996 (BRITTO, 2000).

Dessa forma, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta os aspectos referentes à Educação Sexual, como terminologias, classificações e concepções; o conceito de sexualidade que permeia a pesquisa; e também um apanhado geral sobre a história da Educação Sexual no Brasil e sua interface com a disciplina Ciências/Biologia. O segundo capítulo relaciona as bases teóricas para compreender a formação docente concebida como um compromisso sociopolítico, as terminologias e as concepções de formação continuada.

O terceiro capítulo mostra o caminho metodológico da pesquisa. Por último, o quarto capítulo apresenta as análises dos documentos selecionados, organizados de acordo com períodos de gestão da prefeitura de Florianópolis, a saber: 1993-1996, 1997-2004, 2005-2012 e 2013-2016.

Por sua vez, o desenvolvimento deste estudo teve a intencionalidade de promover uma melhor visibilidade a trabalhos de formação que já foram realizados na RME de Florianópolis, tendo importante contribuição nas práticas docentes, os quais podem subsidiar novas propostas de Formação Continuada Emancipatória referentes à Educação Sexual.

1 ASPECTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO SEXUAL

1.1 EDUCAÇÃO SEXUAL: TERMINOLOGIAS, CLASSIFICAÇÕES E CONCEPÇÕES

As discussões sobre Educação Sexual vêm despertando interesse de diversos/as pesquisadores/as, sendo possível encontrar na literatura um grande número de livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses sobre o assunto. Entretanto, é perceptível a existência de distintos posicionamentos a respeito das terminologias, concepções e classificações.

Mary Neide Damico Figueiró, professora sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estudiosa da Educação Sexual e autora de diversos livros sobre a temática, menciona que, quando se trata do campo da Educação, as palavras não são neutras e vêm carregadas de significados, com fundamentos filosóficos e metodológicos que apontam noções como "Qual o papel do educador e do aluno no processo? Qual a razão de ser da educação? Aonde se pretende chegar com o processo ensino-aprendizagem? [...]" (FIGUEIRÓ, 2010, p. 176). Neste sentido são indispensáveis a reflexão e a problematização a respeito das terminologias, concepções e classificações, assim como a tomada de posicionamento sobre o que entendemos por Educação Sexual e porque adotamos determinada terminologia e classificação no decorrer da presente pesquisa.

A utilização de diversas terminologias vem ocorrendo há um longo período. Figueró (2010), em seu livro *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*, originado a partir de sua dissertação de mestrado, traz um levantamento a respeito dos diferentes termos utilizados no período de 1980 a 1993, e constata a predominância da utilização das terminologias Educação Sexual e Orientação Sexual, sendo estas muitas vezes utilizadas como sinônimos, sem a devida diferenciação.

A terminologia Educação Sexual é utilizada por pesquisadores/as que trabalham neste campo do conhecimento, com destaque para: Barroso e Bruschini (1982), Goldberg (1982), Nunes (1987; 1996; 2012), Figueiró (2010; 2013; 2014; 2018), Werebe (1998) e Furlani (2005; 2016).

Figueiró (2010) defende a utilização da terminologia Educação Sexual, e a define como

> [...] toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do

> conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2010, p. 3).

Maria José Werebe (1998), uma das precursoras no estudo e na coordenação de experiências de Educação Sexual no âmbito escolar brasileiro, defende que a terminologia Educação Sexual parece ser a mais adequada, e afirma que esta já é consagrada e utilizada em diversos países. Ela define Educação Sexual como a prática educativa em matéria de sexualidade (WEREBE, 1998).

Além disso, a autora menciona que optar pelo uso do termo Orientação Sexual pode levar a confusões de conceitos, pois "a expressão orientação sexual se presta a ambiguidades, podendo ser interpretada como a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual, bissexual ou [assexual]" (WEREBE, 1998, p. 154).

Ao considerar a pertinência da terminologia Educação Sexual, a autora aponta a necessidade de classificá-la em dois tipos:

> Educação sexual informal: processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual.
> Educação sexual formal: deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola (WEREBE, 1981, p. 106).

Em outra obra, Werebe (1998) apresenta um posicionamento distinto, onde a Educação Sexual é classificada em:

> Educação Sexual Informal: compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre o indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados a sexualidade (WEREBE, 1998, p. 140).
>
> Educação Sexual Intencional: compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral

> regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual (WEREBE, 1998, p. 155).

Sendo assim, Figueiró (2014), ao fazer uma análise dos termos com o apoio de dicionários, conclui que o termo intencional se situa mais a contraponto da palavra formal do que ao termo informal, porém considera que não vale a pena trocar o termo formal por intencional, porque um grande número de autores/as já utiliza a classificação anterior. Alega também que "[...] tem sido difícil e moroso instaurar uma posição teórica sólida no campo científico, e a troca de termos talvez venha a complicar a situação" (FIGUEIRÓ, 2014, p. 59).

Voltando às terminologias, temos outros autores que defendem a utilização do termo Orientação Sexual, porém explicam que este se diferencia do termo Educação Sexual por se relacionar a situações diferentes.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro, professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara, também criador do Mestrado em Educação Sexual na mesma instituição, discute a respeito das terminologias em Ribeiro (1990)[6], afirmando que as expressões Educação Sexual e Orientação Sexual possuem sentidos semelhantes, "[...] porém cada uma se relaciona a uma situação específica" (RIBEIRO, 1990, p. 2), o que torna necessária a distinção entre ambos os termos para evitar confusões.

O autor afirma, que Educação Sexual trata "[...] dos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade" (RIBEIRO, 1990, p. 3). Esta pode ser "[...] dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas" (RIBEIRO, 1990, p. 3). Já a expressão Orientação Sexual, relaciona-se à "intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho [...]" (RIBEIRO, 1990, p. 3).

Nessa mesma linha de pensamento, o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) define Educação Sexual como "todo o processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia" (SUPLICY *et al*., 2004, p. 27), e define Orientação

---

[6] Este livro foi desenvolvido a partir da dissertação de Mestrado do referido autor e é uma das publicações pioneiras sobre Educação Sexual no Brasil.

Sexual como “processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas” (SUPLICY *et al*., 2004, p. 26).

É possível verificarmos que tanto Ribeiro (1990) como o GTPOS consideram a Educação Sexual como algo informal, que acontece em diversos contextos e ao longo da vida das pessoas; e que a Orientação Sexual seria algo mais pontual, como uma intervenção sistemática, organizada, institucionalizada e atribuída, principalmente, à escola e a profissionais treinados/as.

Vale pontuarmos que o termo Orientação Sexual passou a ser utilizado com maior frequência no final da década de 1990, quando foi oficializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compondo um dos temas transversais a serem trabalhados na escola. Nesse documento, o termo é utilizado para se referir ao trabalho realizado na escola, enquanto que Educação Sexual é mencionado quando se refere à família, como no trecho a seguir: “[...] toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso” (BRASIL, 1997, p. 112).

Segundo Jimena Furlani (2005), docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com formação em Ciências Biológicas e pesquisadora na área da Educação Sexual, os membros do GTPOS que utilizavam esta nomenclatura tiveram grande influência na inserção do termo nos PCN, levando a uma dispersão nacional, sem qualquer resistência, reflexão ou questionamento. Ela argumenta que um dos possíveis motivos para a aceitação da nomenclatura seria o desgaste pedagógico do termo Educação Sexual, que carrega em sua história um caráter “excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo no âmbito escolar” (FURLANI, 2005, p. 196).

Figueiró (2010), a primeira pesquisadora a analisar cientificamente a questão das terminologias em um trabalho de Estado da Arte da Educação Sexual no Brasil, mostra nesta terceira edição do seu livro um panorama atualizado sobre o assunto e menciona que diversas publicações vêm utilizando o termo Orientação Sexual para fazer referência a questões de diversidade sexual, dentre elas, alguns documentos como: *Declaração dos Direitos Sexuais*; *Declaração n. A/63/635: Direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero* (FIGUEIRÓ, 2010, p. 193-194).

Em função disso, teóricos/as que discutem o tema e que se posicionam contra o uso do termo Educação Sexual têm criado outras nomenclaturas como: Educação em Sexualidade, Educação preventiva em Sexualidade, Educação para a Sexualidade, Educação para a

Sexualidade Afetiva, Educação Integral sobre Sexualidade e Educação Sexual e Reprodutiva (FIGUEIRÓ, 2010).

Xavier Filha (2009), por exemplo, declara priorizar a utilização do termo Educação para a Sexualidade por considerar o desgaste da nomenclatura Educação Sexual, em função de seu histórico calcado nas questões biológicas, contracepção e DST (termo usado pela autora).

É possível identificarmos diferentes tentativas de substituição do termo Educação Sexual, seja através da troca pela palavra orientação ou da inserção de outros adjetivos, em geral, todos sob a mesma afirmativa: a mudança do enfoque biológico. Diante de nossos estudos realizados, passamos a entender que a utilização do termo Orientação Sexual para se referir ao trabalho de discussão da sexualidade no contexto escolar é algo restrito, por dois motivos: a confusão gerada pelo seu duplo sentido e a ideia que este passa de que a escola deve orientar ou passar informações ao invés de educar.

Quanto à inserção de expressões complementares, como no caso de "Educação em Sexualidade", Educação para a Sexualidade", "Educação para a Sexualidade Afetiva", dentre outros, estamos de acordo com o posicionamento de Figueiró (2010, p. 195) ao esclarecer que no termo Educação Sexual, "[...] o adjetivo sexual já comporta em si o afetivo, o integral, o reprodutivo, sendo redundante o acréscimo de cada uma dessas palavras".

Portanto, cabe esclarecer que optamos pela utilização da terminologia Educação Sexual, a qual, segundo Figueiró (2010), refere-se a:

> [...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2010, p. 3).

Fazemos esta opção, pois consideramos que este termo e sua definição estão em consonância com a compreensão de Educação que defendemos, na qual o/a aluno/a não é visto/a como depositário de orientações e informações, mas como sujeito de sua própria aprendizagem.

Ao utilizar essa nomenclatura e definição, também consideramos pertinente classificá-la em dois tipos: "Educação Sexual Informal:

processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual" e “Educação Sexual Formal: deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola” (WEREBE, 1981, p. 106). Vale explicar que optamos por esta classificação por considerarmos que é a que expressa de forma mais explícita e pertinente o tema em estudo, ao contrário daquela que se divide em intencional e informal.

Definidos termo, conceito e classificação, precisamos elucidar, ainda, que a Educação Sexual pode estar comprometida com diferentes perspectivas filosóficas, metodológicas pedagógicas e políticas. Assim, Figueiró (2010) apresenta quatro abordagens (que se situam sob diferentes perspectivas) de Educação Sexual: Religiosa (Católica tradicional/libertadora e Protestante), Médica, Pedagógica e Política ou Emancipatória; e cabe aqui esclarecermos de forma breve o que caracteriza cada uma delas[7].

A abordagem Religiosa Católica Tradicional está ligada às normas oficiais da Igreja Católica, tendo como princípios o sexo a serviço do amor e da doação e a vivência da sexualidade somente dentro do matrimônio, assim como a preservação da virgindade antes deste, portanto, condena experiências pré ou extraconjugais, divórcio, métodos não naturais de anticoncepção e aborto. Ressalta, ainda, promover o domínio de si e virtudes como: pudor, temperança, respeito a si e ao outro e abertura ao próximo. É interessante salientarmos, que esta abordagem pode ir desde uma posição conservadora (segue à risca as normas oficiais) até uma questionadora (mais flexível), ou seja, que vai questionar alguns pontos da norma (FIGUEIRÓ, 2010).

Já na abordagem Religiosa Católica Libertadora existe maior liberdade para a vivência da sexualidade sem sentimento de culpa ao transgredir as normas oficiais, pois esta abordagem reconhece que a doutrina moral oficial é controladora, repressiva e incoerente com o momento histórico presente. Propõe, portanto, a revisão dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas sexuais, levando em consideração as contribuições científicas, o momento histórico e a possibilidade de participação do povo nas reformulações. Contudo, é uma abordagem que envolve o compromisso com a transformação social, visando a diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e eliminar toda forma de opressão e discriminação (FIGUEIRÓ, 2010).

---

[7] Furlani (2016) também se dedicou a estudar as diferentes abordagens de Educação Sexual.

A abordagem Religiosa Protestante é bastante semelhante à Católica, porém é guiada pela interpretação da Bíblia, e não pelas normas oficiais da Igreja, e pode variar entre tradicional e libertadora. Na tradicional guia-se pela interpretação literal da Bíblia e na libertadora existe maior flexibilidade para interpretar as mensagens bíblicas à luz da cultura ou dos contextos social, histórico, político e econômico (FIGUEIRÓ, 2010).

A abordagem Médica tem como foco o fornecimento de informações relacionadas à Biologia do sexo e à vivência positiva da sexualidade, com o intuito de assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade, portanto, utiliza programas de saúde pública para garantir direitos sexuais e reprodutivos e promover a prevenção ao HIV/AIDS e outras IST, enfatizando, ainda, questões de planejamento familiar e ações terapêuticas (FIGUEIRÓ, 2010).

A abordagem Pedagógica visa ao desenvolvimento sadio da sexualidade, ao bem-estar e à felicidade individual da pessoa e tem como foco o ensino de conteúdos referentes à sexualidade, como a discussão sobre valores, atitudes, tabus, preconceitos, sentimentos e emoções, priorizando os aspectos informativos, mas também dando ênfase aos formativos (FIGUEIRÓ, 2010).

A última abordagem, denominada de Emancipatória, é a que vem ao encontro da perspectiva na qual nos posicionamos. Por isso, aprofundaremos um pouco mais a explanação a respeito dela.

Segundo Figueiró (2010), a abordagem Emancipatória é uma tarefa gigantesca, pois envolve vários compromissos, sendo o principal deles a luta pela transformação de normas e valores ligados à sexualidade, o que possibilita a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade, tanto em nível individual como social.

Tal abordagem foi proposta inicialmente por Maria Amélia de Azevedo Goldberg (1982), atualmente professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP), que a denominou de “Combativa”. A autora declara que a abordagem tem o intuito de mostrar a importância de participar da luta pela transformação dos padrões de relacionamento sexual, e que para isso, é preciso: autonomia (desenvolvimento de atitudes e valores para fazer suas escolhas pessoais e se responsabilizar por elas); participação em lutas coletivas (lutas solidárias); e denúncia e produção de alternativas concretas (crítica do presente à luz do passado, para criação do futuro) (GOLDBERG, 1982).

Goldberg (1982) menciona três principais lutas a serem assumidas na Educação Sexual: a luta contra a desigualdade sexual, ou seja, contra o princípio da assimetria do desejo sexual – no qual afirma-se que, em

função da natureza biológica, o homem precisa de sexo e a mulher não – e pelo direito da mulher ao controle do próprio corpo; a luta contra a violência sexual, isto é, contra a violência aprendida – onde o homem deve bater na mulher, pois ela gosta de apanhar – e contra a violência impune; e, por último, a luta contra o preconceito sexual, o que significa o estigma contra as pessoas LGBTT, e contra a reprodução de padrões hierárquicos nas relações homossexuais, como o padrão que vigora nas relações heterossexuais de que o homem é superior à mulher.

Figueiró (2010) destaca que a proposta Emancipatória reconhece também a necessidade do trabalho a respeito das informações científicas sobre a sexualidade, assim como dos aspectos psicológicos e afetivos, para que o indivíduo possa bem viver a sua sexualidade. Portanto, podemos dizer que a abordagem Emancipatória engloba a Pedagógica, mas vai além dela, por estar comprometida com a transformação social ou a mudança dos valores, atitudes e preconceitos sexuais, não só do indivíduo, mas da sociedade como um todo.

Outros dois aspectos importantes da abordagem Emancipatória é que ela orienta para o resgate do gênero e do erótico na vida das pessoas: o resgate do gênero refere-se a reavaliar a forma de se portar na sociedade, para que homens, mulheres e pessoas LGBTT possam conquistar seu bem-estar, felicidade e direitos iguais; e o resgate do erótico significa olhar a sexualidade como algo positivo e bonito, ao invés de algo feio, sujo, pecaminoso, vergonhoso, ou até perigoso, incluindo ainda, o olhar crítico para a heteronormatividade imposta como única forma de vivenciar a sexualidade (FIGUEIRÓ, 2010).

Na mesma linha de pensamento, o filósofo Cesar Aparecido Nunes (1996), uma das principais influências teóricas no campo da Educação Sexual, esclarece em sua tese de Doutorado que a Educação Sexual Emancipatória tem como foco a compreensão da sexualidade, não vista como prevaricação, pecado, permissivismo, mas sim como serena e, claramente, como uma forma de viver o sexo e suas contradições. Propõe, ainda, que o trabalho de educar sexualmente numa abordagem Emancipatória é uma corresponsabilidade da família e da escola. Assim, a Educação Sexual que o autor defende deve

> Superar de vez os guias e manuais, as informações biologistas, as normatizações moralizantes e institucionais, a estereotipia didática, as intervenções disciplinares, os discursos organizacionais e passar a fazer uma crítica profunda das relações de poder entre homens e

> mulheres, entre classes sociais, entre grupos etários (NUNES, 1996, p. 244).

Mediante o exposto, cabe ressaltarmos que é na abordagem Emancipatória que identificamos a perspectiva que norteia o desenvolvimento desta pesquisa, pois acreditamos que ela é uma importante ferramenta de transformação social, em que o sujeito se forma para uma vivência positiva da sexualidade e de sua cidadania responsável.

1.2 SEXUALIDADE

Ao nos propormos a analisar a Educação Sexual nos processos formativos de professores/as, além de compreendermos o que se entende por este termo, também é necessário compreendermos outros fundamentos teóricos que envolvem tal temática, em especial no que se refere ao entendimento da sexualidade, ou melhor: qual o conceito adotado no trabalho em tela?

Werebe (1998) faz um apanhado dos estudos sobre a sexualidade humana realizados segundo diferentes perspectivas dentro da biologia, antropologia, sociologia, psicologia e psicanálise. Segundo a autora, a biologia teve uma forte influência, por meio dos inúmeros progressos de estudos da genética, da fisiologia, da endocrinologia e da embriologia, os quais foram fundamentais para o modelo biológico de compreensão da sexualidade humana; e até hoje é "[...] considerada a ciência privilegiada" (WEREBE, 1998, p. 10) para os estudos dessa temática. Porém, ainda, conforme a autora, é importante lembrarmos que, embora a sexualidade humana esteja enraizada no biológico, outros estudos apontam aspectos socioantropológicos que ultrapassam tais raízes (WEREBE, 1998).

Ela também chama a atenção para as contribuições da antropologia a respeito da intervenção dos fatores ideológicos na sexualidade, sendo de fundamental importância compreendê-la no contexto sociocultural em que se insere, pois "cada cultura determina quais práticas sexuais que são apropriadas ou não, morais ou imorais, saudáveis ou pervertidas, legais ou ilegais" (WEREBE, 1998, p. 15).

Além destes destaques, Werebe (1998, p. 21) menciona que "a psicanálise representa, sem dúvida, a contribuição mais importante e mais rica de estudo sobre a sexualidade humana, tendo oferecido o sistema explicativo mais completo sobre a vida sexual, embora se [possam] fazer restrições a algumas teorias". E afirma que Freud delineou uma nova dimensão aos estudos nesta área, propondo a reformulação no conceito de

sexualidade, descentralizando-o da reprodução sexual. Além das descobertas da sexualidade infantil, algumas de suas teorias permitiram compreender várias questões a respeito da vida sexual, e sobre "[...] o papel da libido nas atividades criadoras do espírito, nas relações artísticas, assim como em preocupações morais devidas à sublimação das tendências sexuais" (WEREBE, 1998, p. 22). Salienta, ainda, que a sexualidade possui distintas dimensões e que, apesar das divergências teóricas, é aceito unanimemente que ela engloba dimensões biológicas, psicossociais e culturais.

Nesta direção, a sexualidade humana é composta por distintas dimensões (NUNES, 1987; WEREBE, 1998;), e cabe afirmarmos que uma delas é o sexo biológico-reprodutivo, ou seja, o sexo enquanto categoria de reprodução, em nível de órgãos sexuais. Este aspecto da sexualidade é de extrema importância, pois carrega informações básicas sobre o corpo; porém, a sexualidade humana, não se limita ao biológico, já que existe também o nível psicossocial, que é onde se constituem as diferenças sociais entre os sexos masculino e feminino. O homem visto socialmente como forte e seguro e a mulher como meiga e delicada não caracterizam exemplos de algo biológico "natural", mas sim de algo construído, ensinado, aprendido. Assim, o nível psicossocial envolve o estudo histórico destes processos. Além de tudo isso, a sexualidade está envolvida por regras e valores morais, que são determinados e determinam comportamentos sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa; por isso dizemos que a sexualidade tem um caráter social (NUNES, 1987).

Ao se referir a uma abordagem histórico-política, Nunes (1987, p. 27) aponta como se transformam os códigos e valores em torno da sexualidade, e menciona que, para tal compreensão, é preciso termos uma "[...] concepção de mundo e das relações sociais e históricas dinâmica e viva, que chamamos de *Dialética*, que consiste em compreender a realidade como processo, como permanente transformação e progresso, evolução". De tal modo, é possível percebermos as transformações das sociedades e os padrões sociais de normatização da sexualidade.

O autor expõe cinco etapas da construção da sexualidade no mundo ocidental. A primeira ele denomina de compreensão mítica das sociedades agrárias do Oriente Médio, em que existia o culto à fertilidade, a veneração às partes sexuais femininas e o sexo era visto como algo sagrado e religioso. A segunda etapa teve início com o surgimento das civilizações urbanas do mundo antigo, nas quais o sexo perdeu seu valor mítico e passou a ser mais conhecido e controlado. Nesta fase distinguiu-se o sexo da reprodução e surgiu a noção de prazer.

A terceira etapa, nomeada de civilização cristã, ocorreu juntamente com a queda do Império Romano e a emergência da Igreja como catequizadora e organizadora. Surgiu então o predomínio dos valores espirituais e morais, o medo das condenações eternas, trazendo junto uma nova compreensão da sexualidade e do comportamento sexual, baseada no ideal cristão de domínio do corpo e repressão do sexo. A sexualidade passou a ser controlada pela religião, foi cultivado o celibato e o sexo passou a ser aceito só para a procriação; por sua vez, a dimensão do prazer foi vinculada ao pecado e, consequentemente, ao castigo (NUNES, 1987).

Na quarta etapa, com o surgimento da sociedade capitalista, a energia sexual passou a ser destinada ao trabalho, acentuando a repressão à sexualidade e o sexo passou a ser visto com exclusividade para a procriação. A quinta e última etapa que seria a mais atual, é marcada pela sociedade do consumo. Nela, o sexo é falado e exaltado, e o prazer torna-se algo mecanizado, com aparatos tecnológicos e uma multiplicidade de posições, técnicas e estímulos que aprofundam o sentimento de fracasso para aqueles que não se enquadram. O autor finaliza com a afirmação de que esta é uma sociedade que "perdeu o espírito erótico", e que é necessária "[...] uma completa transformação das relações humanas, a começar pelas relações de produção exploradoras e alienantes para transformar a dimensão atual da sexualidade humana" (NUNES, 1987, p. 32, grifo nosso).

A partir das considerações desse autor, fica perceptível a influência do período histórico nas transformações das sociedades a respeito da sexualidade e das relações sexuais, e ainda, os mecanismos de controle utilizados para sua normatização (NUNES,1987). Vale comentarmos que, atualmente, vivemos um momento marcado por grandes influências religiosas que vêm carregadas de moralismo e conservadorismo em relação à vivência da sexualidade, o que representa um retrocesso, pois a sexualidade volta a ser controlada e normatizada pelas religiões.

Mas o que é sexualidade, afinal? Em primeiro lugar, é interessante mencionarmos que, a partir dos estudos realizados, foi possível compreendermos que existem diferentes concepções de sexualidade. Ou, como bem afirma Figueiró (2014), são vários os significados atribuídos a ela em nosso contexto educacional e institucional. A autora destaca com bastante clareza os cinco paradigmas de entendimento da sexualidade identificados por Nunes (1996):

- A concepção médico-biologista, que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força

> propulsora, natural e instintiva da procriação. Implica considerar a natureza como determinante da condição humana;
>
> - A concepção terapêutica descompressiva, na qual a sexualidade é entendida como uma dimensão meramente subjetivista, psicologizante, individual e ligada a uma força natural, supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano. Sua essência está centralizada no fato de ser vista, unicamente, como fonte de prazer e gratificação;
> - A concepção normativo-institucional, que vê a sexualidade como um aspecto da vida humana ligado a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado e proibidos por outro. Implica a necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então eram transmitidas pela família;
> - A concepção consumista-quantitativa, que entende a sexualidade como uma energia da pessoa, passível de regulação e controle social, que, por sua vez, pode ser transformada em produtividade. Nela estão inseridas, por exemplo, as ideias da instigação do sexo quantitativo, da alienação do afeto e do apelo de venda e marketing;
> - A concepção dialética e política, que concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção dos valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo, é dialeticamente influenciado por eles. Implica o poder de a pessoa ser sujeito de sua própria sexualidade (NUNES, 1996 *apud* FIGUEIRÓ, 2014, p. 49-50).

Olhando para estas diferentes formas de compreensão da sexualidade, entendemos que a última é a que melhor dialoga com a concepção de Educação Sexual Emancipatória que adotamos na pesquisa em tela. Portanto, para construir nosso arcabouço teórico, abordaremos a

seguir os conceitos de sexualidade com os quais melhor nos identificamos.

Caminhando nesta discussão, Figueiró (2018) afirma que:

> A sexualidade é um elemento integrante de nossa identidade e envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, a comunicação, as relações de gênero, o respeito, a alegria de viver e o conjunto de normas culturais relacionadas à prática sexual. [...] abarca ainda, o gênero, a identidade sexual, a orientação sexual e a identidade de gênero (FIGUEIRÓ, 2018a, p. 69).

A mesma autora, em outra obra assume o significado de sexualidade como sendo:

> Uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma "parte" do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2014, p. 48).

Nunes (2012, p. 6), embasado em um sentido antropológico amplo, circunscreve o conceito de sexualidade como uma dimensão ontológica essencial do ser humano. Nesse entendimento, "[...] a palavra e o conceito de 'sexualidade' nos remetem imediatamente para o mundo da cultura ou da amplitude cultural histórica da ação humana". Portanto, a sexualidade "não é uma 'parte' ou 'complemento' da condição humana", mas uma característica desenvolvida na condição cultural e histórica da humanidade (NUNES; SILVA, 2000, p. 73).

Em consonância com a concepção de sexualidade como uma qualidade essencialmente humana, a professora da UDESC, Sônia Martins de Melo (2004, p. 107-108), declara que "[...] a sexualidade reafirma-se como dimensão existencial, parte inseparável da condição

humana, histórica, processual e mutável, assim como é o Ser no mundo junto a outros Seres". Por conseguinte, "a sexualidade é eixo integrador da construção do Ser em todas as etapas da vida das pessoas no mundo, eixo intersubjetivo, dialético, dinâmico, original e criativo" (MELO, 2004, p. 107-108).

Partindo destas considerações, é necessário diferenciarmos o conceito de sexualidade e sexo, por serem questões que, no senso comum, muitas vezes se confundem. Assim,

> É possível entender sexo como a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal. Já a sexualidade é um conceito cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo. Nesta definição, somente a espécie humana ostentaria a sexualidade, uma qualidade cultural e significativa do sexo (NUNES; SILVA, 2000, p. 74).

Fica clara a distinção feita pelo autor e autora, na qual sexo é biológico, no sentido de reprodução, de órgãos genitais, portanto, não apresenta significação social; e sexualidade engloba o sexo, porém é muito mais ampla, por apresentar conotação cultural e histórica.

Segundo Nunes (2012), a abordagem da biologia foi de fato muito importante para romper com concepções idealistas, porém ficou restrita em uma dimensão exclusivamente reprodutiva, a partir do conceito de sexo, deixando de lado as dimensões existenciais, políticas e culturais.

Nessa linha de pensamento, compreendermos a sexualidade como uma dimensão humana, portanto histórica e social, significa termos em mente que esta é dialética, ou seja, construída em função das contradições políticas e econômicas, antropológicas e sociais, sendo mutável de acordo com o momento histórico e a sociedade em que se vive (NUNES, 2012). Para esse autor, é necessário definir também, que esta concepção se fundamenta numa visão materialista que "se edifica *a priori*; não são as ideias, os sentidos ou significados que emprestam configuração à realidade, mas é exatamente a realidade material que determina a dimensão histórica e política do homem" (NUNES, 2012, p. 10).

Em síntese, considerando os posicionamentos autorais aqui citados, a sexualidade humana diferencia-se de sexo, que se refere a um aspecto biológico. Desta forma, ela deve ser compreendida em sua totalidade, como um conceito mais amplo, que envolve o biológico, mas

não está restrita a ele, e pode ser considerada como uma energia vital ou uma dimensão existencial; como algo inseparável da condição humana. Portanto, ela é uma construção social, dinâmica, dialética, que se transforma pelos diferentes momentos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais.

Desse modo, com base em tais pressupostos, é possível defendermos que essa compreensão de sexualidade deveria balizar a formação continuada de professores/as, assim como a implementação da Educação Sexual nos contextos educativos. Sob tais referências, utilizaremos este conceito de sexualidade para a análise dos documentos, e o denominaremos de Sexualidade Dimensão Humana, no sentido de demarcar nossas escolhas ao longo desta pesquisa.

1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E SUA INTERFACE COM A DISCIPLINA CIÊNCIAS/BIOLOGIA

Nesta sessão situamos alguns aspectos sobre a história da Educação Sexual Formal, aquela que ocorre de forma planejada e institucionalizada, principalmente, no âmbito escolar. Cabe salientarmos que nossa intenção não é aprofundar os estudos sobre a história da Educação Sexual em nosso país, pois outros trabalhos já o fazem (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; ROSEMBERG, 1985; RIBEIRO, 1990), mas pretendemos trazer os principais marcos desta história entrelaçando-os com a história da disciplina Ciências/Biologia e contextualizando-os com o período atual.

A Educação Sexual teve início nas escolas brasileiras entre o período de 1920 e 1930, apoiando-se na Biologia e em seu *status* científico. Segundo Néli Suzana Britto (2010), docente da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora na área do Ensino de Ciências, na mesma época a disciplina Biologia, que estava presente na grade curricular dos cursos de formação de professores/as, possuía forte relação com uma concepção de ciência positivista, mecanicista, experimental e pautada pela teoria darwinista e pelos princípios eugênicos e higienistas. Luciana Maria Viviani, professora da Universidade de São Paulo e pesquisadora no tema da História das Disciplinas, complementa a informação de Britto (2010) ao lembrar que “o campo médico higienista tinha propostas de intervenção regeneradoras que indicavam transformações a serem realizadas a partir da instituição escolar, nas dimensões física, intelectual e moral” (VIVIANI, 2005, p. 205).

Esses apontamentos feitos por Viviani (2005) e Britto (2010) acabam explicando a direção dada às aulas de Educação Sexual, as quais, como nos auxiliam Barroso e Bruschini (1982), tinham como foco as doenças venéreas, o combate à masturbação e a preparação da mulher para o matrimônio e maternidade.

Esta perspectiva de Educação Sexual que se destaca desde o início dos trabalhos com a temática foi denominada por pesquisadores/as deste campo teórico de abordagem médico-biologista (NUNES, 1996), médica (FIGUEIRÓ, 2010) ou, ainda, biológico-higienista (FURLANI, 2016a), pelo fato de priorizar conteúdos como reprodução humana, DST, gravidez indesejada, métodos contraceptivos, entre outros (FURLANI, 2016a). Segundo Figueiró (2010), a perspectiva médica atual distancia-se do higienismo e tem como principal foco o fornecimento de informações relacionadas à Biologia do sexo e à vivência da sexualidade, com o intuito de assegurar a saúde sexual das pessoas, enfatizando ainda, questões de planejamento familiar e ações terapêuticas.

Nessa abordagem predominante é evidenciada uma visão de Ciência neutra e incontestável que também se destaca na história da disciplina Ciências/Biologia e que, por sua vez, tende a naturalizar os corpos através da regulação daquilo que é ensinado na escola, disseminando uma visão única e hegemônica do corpo e, portanto, esquecendo da subjetividade dos sujeitos. Por outro lado, objetivos mais abrangentes para a Educação Sexual já eram reivindicados na década de 1920 por grupos feministas liderados por Berta Lutz[8]. Vale destacarmos que os primeiros trabalhos de Educação Sexual realizados sob esta perspectiva, ocorreram em escolas laicas ou protestantes, pois a Igreja Católica, até a década de 1960, constituiu um dos freios mais poderosos para que a Educação Sexual formal fosse incluída no sistema escolar brasileiro (ROSEMBERG, 1985).

O início da década de 1960 foi considerado um período favorável para a discussão da temática no país, principalmente, no espaço das escolas públicas das redes de ensino dos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; ROSEMBERG, 1985).

Segundo Barroso e Bruschini (1982), inicialmente as aulas eram realizadas por professores/as de Ciências que faziam a “transmissão” de informações de cunho biológico sobre a reprodução humana (por

[8] Bertha Lutz foi uma das primeiras feministas do Brasil e é considerada uma das principais líderes da luta pelos direitos das mulheres, inclusive a conquista do voto.

exemplo: puberdade, menstruação, concepção e parto). Vale inferirmos, com base na tese de Doutorado de Claudia Ramos de Souza Bonfim (2009) sobre a Educação Sexual e a formação de professores/as de Ciências, que essa visão do/a professor/a de Ciências/Biologia como um/a transmissor/a de informações, assim como a utilização destes conhecimentos científicos para justificar o trabalho de discussão da sexualidade, provavelmente estão ligadas ao fato de que

> [...] até os anos 1960, o ensino de Ciências passou por uma longa fase em que a ciência se apresentava como neutra, valorizando os aspectos lógicos da aprendizagem e definindo a qualidade dos cursos através da quantidade de conteúdos conceituais transmitidos" (BONFIM, 2009, p. 42).

Aos poucos os trabalhos evoluíram para discussões mais amplas visando a atender às solicitações e sanar as dúvidas trazidas por alunos/as, passando a ser conduzidos por orientadores/as educacionais, que realizavam sessões de grupo, seminários de estudos, atendimento individual a alunos/as e pais, valendo-se da ajuda de professores/as de Ciências/Biologia quando as dúvidas levantadas exigiam informação de caráter biológico (BARROSO E BRUSCHINI, 1982). Com base no estudo de Britto (2010), sobre a disciplina Ciências/Biologia, podemos relacionar esta forma de trabalho sob uma forte influência das concepções advindas do movimento Escolanovista e dos princípios psicopedagógicos por este propostos, que influenciaram a adoção de alterações nas questões didáticas, as quais passaram a levar em conta as necessidades e interesses dos/as alunos/as.

De 1964 a 1985 o país viveu o período da ditadura militar, que ocasionou o crescimento da repressão, atingindo também as escolas renovadoras e impossibilitando o desenvolvimento dos trabalhos com a temática.

> [...] todas iniciativas abortadas em função da ideologia moralista defendida com o sucesso do golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964. Usando argumentação como imoralidade, irresponsabilidade e inutilidade, pareceres contrários de Secretarias de Educação condenaram

> e proibiram os projetos de orientação sexual (RIBEIRO, 1990, p. 12).[9]

Em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução da Educação Sexual em todas as escolas do país. Porém, sob um discurso conservador, a Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) rejeitou o projeto com um parecer que também serviu de justificativa para a repressão aos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos, representando um retrocesso em matéria de Educação Sexual (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; ROSEMBERG, 1985; RIBEIRO, 1990). Neste mesmo período, algumas escolas foram fechadas, professores/as foram denunciados/as ou processados/as quando ousavam trabalhar a temática, contudo, experiências isoladas continuaram sendo realizadas nos anos decorrentes, porém de maneira discreta, devido ao medo da repressão (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Em 1974, o Conselho Federal de Educação aprovou um parecer elaborado pela conselheira Edília Coelho Garcia a respeito do programa de Educação e Saúde que previu para alunos/as do Segundo Grau (atual Ensino Médio) o desenvolvimento dos conhecimentos sobre evolução puberal, Educação Sexual, gestação, puericultura e saúde mental. Porém, dois anos depois, a posição oficial brasileira foi sintetizada pela mesma conselheira, ao afirmar que no Brasil a Educação Sexual de jovens deveria ficar a cargo da família, e que a posição geral brasileira era contrária às aulas de Educação Sexual (ROSEMBERG, 1985).

Iniciando a década de 1980, juntamente com a abertura política e a amenização da repressão política e cultural, ocorreu uma ascensão da Educação Sexual com a ampliação de projetos e a realização de congressos sobre a temática no país. Contudo, as discussões se intensificaram com um caráter preventivo em função das preocupações em torno das doenças venéreas (hoje denominadas Infecções Sexualmente Transmissíveis) e gravidez precoce, o que por sua vez,

---

[9] É importante esclarecermos que nesta obra, Ribeiro (1990) declara que os termos Educação Sexual e Orientação Sexual possuem sentidos semelhantes, porém se relacionam a situações distintas. Para o autor, a Educação Sexual trata-se dos processos culturais contínuos desde o nascimento que direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade, ocorrendo através da família, escola, amigos, televisão, jornais etc; e Orientação Sexual é uma intervenção institucionalizada e sistematizada, realizada por profissionais treinados.

passou a responsabilidade para professores/as, que poderiam ser auxiliados/as pelos orientadores/as educacionais (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Diante deste panorama inicial, é possível percebermos que a Educação Sexual apresenta trajetória marcada por períodos de ascensão, mas também retrocessos em decorrência do conservadorismo e do moralismo. Além disso, fica claro que, desde seu início, ela esteve ligada à disciplina de Ciências/Biologia, portanto sob uma abordagem médica e higienista, a qual também tem sua marca na disciplina. A partir da década de 1960, a figura do/a orientador/a educacional passou a ser a responsável pelo trabalho, tendo como foco a discussão de temas relacionados às dúvidas dos/as jovens, estendendo esse trabalho também com os pais, o que nos permite afirmar que a Educação Sexual foi ampliada nesse momento para uma abordagem pedagógica. Entretanto, na década de 1980, a partir da preocupação com as DST e a gravidez precoce, as discussões voltaram-se à Biologia e Fisiologia da sexualidade, e a aspectos vinculados à saúde, momento em que professores/as de Ciências/Biologia passaram a ser incumbidos/as desta tarefa.

Em 1997, a Educação Sexual ganhou força e foi oficializada nos currículos do Ensino Fundamental a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o nome de Orientação Sexual[10], fazendo parte dos temas transversais – temas de caráter social a serem discutidos perpassando todas as áreas do conhecimento, ou seja, a partir de então há o entendimento de que a questão da Educação Sexual não fica a cargo exclusivo de professores/as de Ciências/Biologia, mas sim de todas as disciplinas.

Por outro lado, a justificativa apresentada no documento para a discussão da temática na escola envolve a promoção da saúde e a prevenção às DST/AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada[11], além de sua contribuição para o bem-estar das crianças e jovens. Os conteúdos

---

[10] Conforme explicado anteriormente no capítulo sobre terminologias, no contexto deste trabalho é utilizado o termo Educação Sexual, por entendermos que este é o que melhor se relaciona com a concepção de educação que considera o/a aluno/a como sujeito de sua aprendizagem.

[11] Lima *et al.* (2004) esclarecem que gravidez precoce traz o entendimento de que existe uma idade mais adequada para se ter filhos. Que gravidez não planejada relaciona-se a um descuido, por omissão, falta de habilidade ou problema no uso de contraceptivos. Já gravidez não desejada contraria as aspirações à felicidade naquele momento da vida. Entendemos que os termos gravidez precoce, não planejada ou não desejada seriam mais adequados do que gravidez indesejada, conforme é apresentado no documento.

a serem trabalhados estão dispostos em três blocos: corpo; matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção às DST/AIDS (BRASIL, 1997).

Conforme salienta Figueiró (2014), no texto dos PCN a sexualidade é vista como uma expressão cultural que possui dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais, todavia, Figueiró (2000) ressalta que o texto deixa a desejar no quesito: sentido do ensino, pois o que impulsionou para que a Educação Sexual fosse incluída como um tema transversal foi a urgência social ou os problemas que a vivência da sexualidade traz à sociedade (DST/AIDS e gravidez precoce). Tal característica, possivelmente, interfere no sentido dado ao ensino da temática pelo/a professor/a, que pode ser a "[...] necessidade de resolver e controlar problemas [...], [o que] 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" (FIGUEIRÓ, 1998, p. 96).

Nunes e Silva (2000, p. 65) destacam que os PCN expressam respeito à expressão individual, coletiva e sociocultural da sexualidade, e que ter a temática presente no currículo é uma conquista, mas que, talvez ainda não estejamos diante da melhor forma de abordar a sexualidade através da transversalidade. Os autores consideram que o formato transversal "não contempla a exigência de assumirmos o trabalho com todo o rigor científico que é necessário para a compreensão de sua abrangência na vida social e cultural humanas".

Os mesmos autores também apontam que a falta de oportunidades institucionais e condições materiais para preparar professores/as para tais discussões pode gerar um trabalho ineficiente, improvisado e voluntarista, resultando na banalização do assunto. Por outro lado, mesmo reconhecendo os limites da transversalidade, eles consideram que a inserção da temática no currículo escolar já é um caminho "para nos aproximarmos de algo mais efetivo, no sentido e direção de uma educação sexual emancipatória" (NUNES; SILVA, 2000, p. 65).

Altmann (2001), ao analisar os PCN, constata que a "orientação sexual" mencionada neles é entendida como sendo de caráter informativo e que em alguns trechos é percebida sob o ponto de vista biológico e vinculada às funções hormonais. A autora destaca que o documento embora "[...] admita manifestações diversificadas da sexualidade, não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica [...]", inferindo também a existência de uma contradição ao

> [...] pretender livrar a sexualidade de preconceitos e tabus apenas vinculando-a ao prazer e à vida, justamente num capítulo que aborda a prevenção de doenças, o que implica pensar a relação da sexualidade também com a dor, o mal-estar e até mesmo a morte (ALTMANN, 2001, p. 581).

Logo, em concordância com tais autores/as, podemos dizer que os PCN representam um amplo avanço na luta pela oficialização da Educação Sexual no contexto escolar, mas que estão longe de serem os ideais. A forma transversal, por exemplo, apesar de abrir a discussão para todas as áreas do conhecimento, se não estiver acompanhada de processos formativos que englobem informações históricas, sociais, políticas e culturais da sexualidade, tanto nas licenciaturas como na formação continuada de docentes, e condições de trabalho adequadas, não garante a realização de uma Educação Sexual que leve os/as jovens a repensar valores, descontruir preconceitos e ter uma visão positiva da sexualidade.

O que é confirmado no trabalho de Barros e Ribeiro (2012) quando citam que a sexualidade vem ocupando uma posição marginal no currículo escolar, pois os/as professores/as ora encaixam a temática nas discussões escolares, sem considerá-la como um eixo norteador, e por vezes a discutem apenas na disciplina de Ciências/Biologia.

Portanto, apesar de a temática ter sido consolidada no final dos anos 1990 em documentos oficiais e prevista para a discussão nas diversas áreas do conhecimento, ainda é priorizado o seu desenvolvimento por professores/as de Ciências/Biologia, que, na maioria das vezes, acabam utilizando a abordagem médica de Educação Sexual, em decorrência da formação recebida na graduação (BONFIM, 2009; SILVA, 2009; BARROS; RIBEIRO, 2012; DINIZ, 2015; COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Bruna Larissa Ramalho Diniz (2015), ao entrevistar graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá, para a elaboração de sua dissertação de Mestrado, destaca que os sujeitos da pesquisa acreditam que o/a professor/a de Ciências/Biologia é o/a maior responsável pela discussão do tema na escola, devido à sua aproximação com os conteúdos da disciplina. Todavia, dizermos que o trabalho de Educação Sexual se aproxima de tais disciplinas pela proximidade com o conteúdo reitera uma visão reducionista de sexualidade, que considera apenas sua dimensão biológica, deixando de lado a amplitude de sua constituição e confirmando a tese de Bonfim (2009), de que a formação do/a

licenciado/a em Ciências Biológicas a respeito da sexualidade humana é anacrônica e insuficiente, por apresentar restrições a respeito das informações históricas, sociais, políticas e culturais da sexualidade.

Precisamos enfatizar que não se trata de negarmos a Ciência/Biologia, tampouco dizermos que ela é responsável por equívocos sobre a sexualidade humana, ou que a abordagem médica não seja importante, pois, como afirma Trivelato (2005, p. 123), "o conhecimento que acumulamos até hoje é fruto desta abordagem, e seria ilusão pensar que na escola básica o corpo humano se constituísse de maneira diferente, à revelia da produção científica". Nesse sentido, é interessante salientarmos que os conhecimentos da Biologia são de fato indispensáveis dentro da Educação Sexual, porém devem estar atrelados a outros conhecimentos para uma compreensão mais ampla da sexualidade humana que leve em conta o contexto sociocultural e os aspectos psicológicos, emocionais e afetivos.

Desta forma, é de extrema importância que as discussões em torno da sexualidade humana e sua amplitude estejam previstas nos currículos dos cursos de formação de professores/as, mas, principalmente, de Ciências/Biologia, que historicamente têm recebido a tarefa de realizar este trabalho; assim como na formação continuada daqueles/as que já estão em sala de aula, não esquecendo que tais discussões precisam estar aliadas a boas condições de trabalho e carreira.

Certamente estamos longe de alcançar o ideal desejado, ou seja, uma Educação Sexual comprometida com a Emancipação das pessoas; contudo, o importante é que ela ainda está formalizada no currículo escolar através dos PCN, embora nos últimos anos tenhamos visto o desenrolar de uma onda conservadora, resultando no crescimento de discursos contra a Educação Sexual na escola. Para entendermos um pouco o que vem acontecendo nos últimos anos, é necessário continuarmos a contar a história.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, diversos documentos e tratados internacionais vinham discutindo a educação e a igualdade de direitos, enfatizando a eliminação da discriminação contra as mulheres, a educação para todos, a equidade de gênero, a livre orientação sexual e a identidade de gênero, a proteção à violência homofóbica e transfóbica[12]. Em suma, houve um aumento

---

[12] Estas discussões têm refletido na legislação brasileira como por exemplo: a Constituição Federal de 1988, a Lei Maria da Penha, de 2006, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, de 2006, 2008 e 2013, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT, de 2009, entre

internacional e nacional das discussões que trazem à tona a necessidade de uma educação para a superação de todas as desigualdades sociais, preconceitos e violências (REIS; EGGERT, 2017).

Entre os anos de 2011 e 2014 tramitou no Congresso Nacional o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que em sua primeira versão "contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito a diversidade sexual", fato que levou a inúmeras manifestações pró e contra a retirada dos termos gênero e orientação sexual do documento e aflorou nos debates e audiências o fenômeno da ideologia de gênero (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Afinal de contas, o que é gênero? O que é orientação sexual? O que é ideologia de gênero?

Gênero é um termo criado dentro do campo científico dos Estudos de Gênero e, segundo Scott (1995), surgiu entre feministas americanas com o intuito rejeitar o determinismo biológico como explicação para as diferenças sociais entre homens e mulheres, fazendo uma distinção entre sexo biológico (genitais, hormônios, cromossomos) e gênero (construção social). Portanto, gênero significa "a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres" (SCOTT, 1995, p. 75).

Em outras palavras, gênero é a construção social do que é ser homem e do que é ser mulher, como, por exemplo, a forma de vestir-se e de comportar-se como homem ou mulher, que é diferente em cada cultura e se modifica historicamente. Por exemplo, ser mulher no Brasil é diferente de ser mulher no Afeganistão, pois são culturas diferentes. Ser mulher hoje no Brasil é diferente de ser mulher no início do século XX, quando era impensável que mulheres usassem calças compridas e tivessem direito ao voto. Segundo Furlani (2016b), a partir da década de 1990 os Estudos de Gênero se aproximaram dos estudos sobre sexualidade e o conceito de gênero passou a ser fundamental para explicar as diversidades sexuais das pessoas LGBT[13] (FURLANI, 2016b).

---

outros. Também foram realizadas no país, diversas conferências como: a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb – 2008) e as Conferências Nacionais de Educação (Conae – 2010 e 2014), onde foi destacada a necessidade de uma educação para a superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, idade e orientação sexual (REIS; EGGERT, 2017).

[13] Atualmente, utiliza-se a sigla LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

De acordo com Figueiró (2007), um dos aspectos da diversidade sexual é a Orientação Sexual, que, segundo Werebe (1998, p. 155), é a "[...] orientação que à pessoa imprime a sua sexualidade [...]" ou a direção do desejo sexual de cada pessoa, a qual pode ser homossexual (atração pelo mesmo sexo), bissexual (atração pelos dois sexos), heterossexual (atração pelo sexo oposto) ou assexual (sem atração sexual). Outros aspectos são a identidade sexual, um "[...] processo de identificar-se psicologicamente como homem ou mulher [...]", e a identidade de gênero, que se refere "[...] ao processo pessoal de estruturação e direcionamento de comportamentos e de condutas sociais (formas de falar, de se vestir, de andar, etc.) para um esquema masculino [...] ou feminino, ambos construídos socialmente" (FIGUEIRÓ, 2007, p. 4).

Por outro lado, ideologia de gênero não é um termo utilizado dentro do campo científico dos Estudos de Gênero, pois, de acordo com Jimena Furlani, é uma narrativa que surgiu na Igreja Católica e nos Movimentos Pró-Vida e Pró-Família[14] com "[...] o objetivo de frear as mudanças sociais e políticas decorrentes do uso do conceito de gênero" (FURLANI, 2016b), negando os direitos das mulheres e das pessoas LGBTT.

Como podemos perceber, este movimento não se iniciou em 2011 com a elaboração do PNE, mas sim na década de 1990 dentro da Igreja Católica e dos Movimentos Pró-Vida e Pró-Família e disseminou-se no Brasil durante a elaboração do PNE de 2011 a 2014, estendendo-se a polêmica ao ano de 2015, durante a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.

Os representantes desse ideário, em relação ao qual somos inteiramente contra, pois distorce aquilo que propomos com a Educação Sexual Emancipatória, divulgaram nos últimos anos, de forma alarmante, diferentes materiais, como vídeos, textos, cartilhas e reportagens,

---

[14] Esta narrativa, ou movimento como menciona Junqueira (2017, p. 33), inicia em meados dos anos 1995 no Vaticano, aparecendo pela primeira vez em um documento eclesiástico em abril de 1998, a partir de uma "nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzida pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, marianista, Bispo Auxiliar de Lima". O documento foi "redigido para subsidiar os trabalhos preparatórios dos grupos pró-vida e pró-família para a Conferência de Pequim", tornando-se uma referência para a discussão do movimento (JUNQUEIRA, 2017, p. 33). Outro autor que tem propagado o conceito de ideologia de gênero é o argentino Jorge Scala, por meio de palestras e de seu livro *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família*, publicado em 2015 (REIS; EGGERT, 2017).

denunciando a existência de uma suposta ideologia de gênero que estaria sendo inserida nos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Nestas divulgações afirmam que as escolas vêm doutrinando com o intuito de confundir as crianças e adolescentes, negando a existência dos sexos biológicos, estimulando a homossexualidade, a destruição da família, e incentivando a prática do aborto.

Para piorar a situação, no ano de 2004, surgiu no Brasil o Movimento Escola Sem Partido (ESP), que tem como um dos seus focos acabar com uma suposta doutrinação ideológica nas escolas, afirmando que professor/a não é educador/a e, sim, deve transmitir os conteúdos sem crítica, problematização ou contextualização (MANHAS, 2016). Foco que se opõe diretamente à perspectiva emancipatória que defendemos, na qual a base é o diálogo e a construção de um olhar crítico para as desigualdades presentes em nossa sociedade, pois só assim é possível transformá-la.

O ESP tem incitado ódio a professores/as valendo-se de dois principais procedimentos: primeiro, utiliza termos que não possuem uma definição precisa, como “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”, para desqualificar e deturpar a concepção original; e segundo, desqualifica os/as docentes, as escolas e alguns teóricos da educação através de ataques pessoais e imagens que representam estes como ameaças a crianças inocentes (PENNA, 2016).

Segundo Ratier (2016) o ESP visa a controlar o trabalho de professores/as e propõe que os/as alunos/as sejam delatores/as, divulguem testemunhos e filmem docentes em sala de aula; e estimula também o envio de notificações extrajudiciais ameaçando aqueles/as que assumirem determinadas condutas. Um dos principais focos destas notificações em 2016 foram professores/as que trouxeram o debate sobre gênero para a escola, ou seja, o ESP acaba interferindo direta e negativamente na ação de docentes que tentam ampliar o trabalho de Educação Sexual trazendo as discussões relacionadas às desigualdades de gênero, o que acaba dificultando ou impedindo o trabalho de Educação Sexual Emancipatória que propomos.

Considerando as fontes citadas, cabe afirmarmos que tanto o movimento ideologia de gênero como o ESP trazem um discurso com informações distorcidas e assombrosas, utilizando-se de “[...] desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis” (REIS; EGGERT, 2017, p. 20). Em função disso, criou-

se uma espécie de pânico moral, em que docentes e a escola passaram a ser vistos como inimigos.

Ao contrário do que pregam estes discursos ultraconservadores e repressores, o que pretendemos com a ideia de promover a igualdade de gênero e orientação sexual por meio da Educação Sexual Emancipatória é a desconstrução dos estereótipos de gênero, que definem como devem ser os homens e as mulheres, elas vistas como meigas e delicadas e eles como agressivos e fortes, e o lugar que ocupam no mundo, as mulheres dentro do lar, submissas aos homens, e eles como chefes de família que exercem maior autoridade. Estes estereótipos fazem parte de uma cultura machista, sexista, misógina e opressora, portanto, quebrá-los significa vermos as mulheres e os homens com igualdade de direitos, acabando com as formas de opressão, discriminação e violência contra as mulheres. Assim como a visão da existência da diversidade sexual traz a ideia de que existem diferentes formas de vivenciar a sexualidade, não sendo necessário se enquadrar em um padrão imposto pela sociedade, o que contribui para a eliminação da discriminação, desrespeito e violência contra as pessoas LGBTT.

Ao olharmos para este panorama atual, é viável dizermos que a história vem se repetindo, na qual a realização da Educação Sexual na escola corre sérios riscos, por conta do crescimento do conservadorismo e da onda repressora que se intensificou nos últimos anos. Mas cabe lembrarmos que até mesmo no período mais repressor da história do nosso país, ou seja, na Ditadura Militar 1964-1985, os trabalhos de Educação Sexual continuaram a ser desenvolvidos, mesmo que de forma tímida. Portanto não podemos desistir, mas sim nos unir na luta pela Educação Sexual.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS CRÍTICOS/AS: UM PROCESSO FORMATIVO CONTÍNUO

No contexto atual, muitas são as dificuldades enfrentadas por professores/as em nossa sociedade, começando pelos baixos salários, as péssimas condições de trabalho e carreira, assim como as diversas carências formativas para lidar com as distintas situações de sala de aula.

Por sua vez, a formação de docentes é um tema que vem sendo discutido há décadas e tem ganhado destaque na produção científica, devido à sua grande importância. Assim, ao falarmos sobre esse tema é necessário refletirmos sobre que processos formativos de docência atenderiam a uma perspectiva emancipatória, defendida neste trabalho. Portanto, serão apresentados neste capítulo alguns aspectos que buscam contribuir para uma compreensão sobre o/a professor/a enquanto um sujeito intelectual, crítico e reflexivo e ainda sobre as concepções que denominam e definem os processos de formação docente.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: COMPROMISSO SOCIO-POLÍTICO

Iniciaremos pontuando contribuições que versam sobre o perfil de docentes como sujeitos intelectuais críticos e reflexivos. De acordo com Pimenta (2002), na década de 1990 a expressão “professor reflexivo” ganhou força no cenário educacional, e segundo nos relata a autora, tal conceito emergiu das ideias de Donald Schön, que, em sua tese de Doutorado em 1983, apoiou-se em Dewey (1952) e outros/as autores/as para configurar uma pedagogia de formação profissional, o que resultou numa mudança de compreensão sobre a formação docente.

Na mesma linha de pensamento, Zeichner (1993) destaca que o movimento que se desenvolveu na formação de professores/as sob a ideia da reflexão se opõe à visão de docentes como técnicos/as executores/as de tarefas, pois a produção de conhecimentos sobre um ensino de qualidade se constitui para além dos saberes acadêmicos, na medida em que docentes, a partir da reflexão sobre sua prática, também podem contribuir para a construção de conhecimentos e melhoria do ensino.

Portanto, “o caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores” (GHEDIN, 2002, p. 131).

Entretanto, são várias as críticas desenvolvidas sobre esta concepção, pois a reflexão enquanto adjetivo, como um atributo do ser humano (todo ser humano é capaz de refletir), tem se confundido com o conceito teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2002), o que tornou a utilização do termo um modismo ou até mesmo um *slogan* de formação docente, fazendo com que o termo perdesse seu significado (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2002).

Um primeiro questionamento levantado, segundo Pimenta (2002), diz respeito aos currículos necessários para a formação de docentes reflexivos/as, aos locais para esta formação, e às condições de exercício de uma prática reflexiva no contexto da escola, levando em consideração as questões organizacionais, o projeto político pedagógico, a necessidade do trabalho coletivo, a autonomia do/a professor/a e das escolas, as condições de trabalho, carreira, salário, a identidade docente, quais saberes seriam necessários para a formação deste/a profissional, etc. Outros questionamentos são desenvolvidos posteriormente: "que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores de refletir?" (PIMENTA, 2002, p. 22). A autora menciona também que autores/as têm criticado a utilização do conceito, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente, e de um possível individualismo a partir de uma reflexão sobre a própria prática.

Zeichner (1993) destaca que a forma como o conceito de professor/a reflexivo tem sido utilizado contribui muito pouco para a formação docente, criando uma ilusão de desenvolvimento profissional e reduzindo o processo reflexivo a habilidades e estratégias de ensino, transformando este em mera atividade técnica. O autor também afirma que a reflexão de docentes centrada em suas próprias práticas ou nos/as alunos/as, deixa de lado aspectos sociais que também têm influência em seu trabalho; em consequência, "[...] estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos". Nesta condição fica menos provável que consigam transformar os aspectos estruturais que dificultam seu trabalho (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Seguindo na mesma direção, Ghedin (2002) alega que professores/as não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização, mas pelo contrário, encontram-se imersos/as nas contradições presentes na sociedade, por isso, não

podem, de modo algum nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática.

Outro ponto interessante a destacarmos é que, quando se defende a ideia de professor/a reflexivo/a, não fica claro o conteúdo de sua reflexão, deixando em dúvida se os processos reflexivos se dirigem à consciência e potencial de realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça, ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas existentes na sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2002).

Pimenta (2002) retoma seus estudos desenvolvidos em 2000, mencionando que o saber docente não provém somente da prática, mas também das teorias da educação, e que estas têm papel fundamental na sua formação, proporcionando aos sujeitos diversos pontos de vista para uma ação articulada pela compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais. Menciona, ainda, que "a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas" (PIMENTA, 2002, p. 25).

De acordo com os estudos citados acima, é possível entendermos as mudanças e contribuições proporcionadas pelo desenvolvimento da perspectiva do/a professor/a reflexivo/a no cenário da formação docente; e também, as limitações encontradas neste conceito, como o seu uso indiscriminado, o que levou à banalização de seu significado e à ênfase na reflexão individual, que deixa de lado os contextos sociais que envolvem a prática educativa, limitando as possibilidades de transformação. O que nos leva a presumir, que seria um problema tomá-la como única possibilidade.

Para melhor enfatizarmos os limites e controvérsias apontados pelo exposto acima sobre a categoria reflexivo, recorremos às interessantes contribuições trazidas pelo autor Henry Giroux (1990), que defende uma concepção de professor/a como intelectual, que por sua vez pode assumir diferentes perspectivas de ensino e educação, entre essas opondo-se às concepções técnicas e fundadas na ideia de professores/as comprometidos/as com uma prática intelectual crítica que visa não só a transformação das práticas educativas, mas também das práticas sociais constituídas em torno da escola (GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; BORGES, 2002). Ou seja, "um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais" (PIMENTA, 2002, p. 27).

Nas palavras do próprio Giroux (1997), a categoria intelectual possibilita compreendermos os lugares e ações exercidas pelo/a professor/a de distintas maneiras:

> [...] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos.
> [...] esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais.
> [...] ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

A categoria intelectual está pautada na ideia de uma teoria para embasar a prática, opondo-se aos modelos técnicos, em que professores/as apenas executam tarefas. Ela demonstra o que é necessário para docentes tornarem-se intelectuais, com um papel de protagonistas, refletindo sobre o que, como e para que ensinam, além de deixar claro o papel sociopolítico das práticas pedagógicas, e que as escolas "não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros" (GIROUX, 1997, p. 162).

A perspectiva crítica da formação docente tem sua origem na afiliação com a Teoria Crítica, desenvolvida pelos pensadores, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, os quais constituíram a denominada Escola de Frankfurt.

A Teoria Crítica tem como princípios a orientação para a emancipação e o comportamento crítico, ou seja, uma perspectiva de não apenas ver o mundo como ele é, mas sim de vê-lo como ele poderia ser. Como nos auxilia Marcos Nobre, "[...] não pode se limitar a descrever o mundo social, mas tem de examiná-lo sob a perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas [...]" (NOBRE, 2004, p. 32), portanto, um compromisso com a emancipação, auxiliando os grupos a interpretarem-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a enxergarem as possibilidades de transformação (GHEDIN, 2002).

Assim, os processos de formação de docentes baseados nesta perspectiva têm sua ênfase na busca de resgatar a visão crítica a respeito

do seu trabalho, propiciando-lhes a transformação da prática pedagógica através de sua própria transformação como intelectuais críticos/as, contudo, isto está condicionado à tomada de consciência dos sentidos políticos, culturais, econômicos e ideológicos que estão imersos na prática docente e nas instituições escolares (GHEDIN, 2002).

Em síntese, entendendo a importância de superar a ideia de docentes vistos/as como técnicos/as e levando em conta as limitações do conceito de "professor reflexivo", porém não esquecendo de sua contribuição para o avanço da formação docente, é que acreditamos na concepção de uma formação de professores/as como intelectuais críticos/as e reflexivos/as comprometidos/as com uma perspectiva sociopolítica emancipatória, que enfatiza a importância da teoria para a reflexão, situada como uma prática social, portanto realizada de forma coletiva.

2.2 PROCESSO FORMATIVO DOCENTE PARA ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL

A formação continuada de professores/as tem recebido as mais diversas denominações como reciclagem, capacitação, treinamento, formação em serviço, formação permanente, educação permanente, educação continuada, dentre outras. Considerando que as palavras não são neutras, entendemos que cada uma delas envolve concepções teóricas diferenciadas sobre a formação de docentes após o ingresso na carreira, o que torna importante refletir sobre elas, "pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas" (MARIN, 1995, p. 13).

Alguns destes termos não condizem com o que defendemos para uma formação continuada de professores/as, pois como bem afirma Alvarado Prada (1997), a palavra reciclagem, por exemplo, é um termo empregado, também, nos processos de recuperação de lixo, e utilizá-lo para fazer referência ao trabalho de formação docente soa bastante incoerente, assim como os termos capacitação, cujo significado (proporcionar capacidades) considera os/as docentes incapacitados/as, e qualificação, que "visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes", apesar de não considerar os docentes incapazes continua sendo uma concepção mecanicista, pois é como se professores/as pudessem ser melhorados/as ou modelados/as por aqueles que possuem o conhecimento (ALVARADO PRADA, 1997, p. 88).

Outro termo utilizado é treinamento, o qual, segundo Marin (1995), é sinônimo de tornar alguém apto ou capaz de realizar uma determinada tarefa. A autora descreve que o foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos, podendo ser utilizado para falar de treinamento de músculos em reabilitação, de olhos para ver certas cores e, ainda, de cães para dar cambalhotas, portanto, seria inadequado "tratarmos os processos de educação continuada como treinamento [...], pois não estamos modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência" (MARIN, 1995, p. 15).

É interessante mencionarmos também a denominação aperfeiçoamento, a qual, de acordo com Alvarado Prada (1997), implica tornar os/as docentes perfeitos/as, como se fosse possível, no caso de seres humanos, a ideia de perfeição. Concorda também com esta opinião a autora Marin (1995), ao afirmar que a busca da perfeição para seres humanos é algo inatingível, pois seria o mesmo que imaginá-los como deuses. Por conseguinte, não é possível "pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano" (MARIN, 1995, p. 16).

No sentido oposto temos as terminologias formação continuada e formação permanente, as quais, segundo Alvarado Prada (1997), assemelham-se em seus sentidos, considerando os/as professores/as enquanto sujeitos que se constituem em suas trajetórias e que, de acordo com as relações e práticas realizadas, podem aprofundar e agregar conhecimentos sobre suas práticas docentes. O autor concorda com as ideias de Marin (1995) quando afirma que os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada possuem sentido similares, pois também apreciam os conhecimentos dos/as docentes valorizando tudo aquilo que podem auxiliar a construir.

Acrescentamos por último a concepção atribuída à formação em serviço, a qual, segundo Alvarado Prada (1997), remete a um processo formativo dos/as docentes como sujeitos que possuem valores, conhecimentos, aptidões, mas que, tratando-se de seu trabalho, é possível que estejam sempre melhorando para desenvolverem o seu papel da melhor forma. Logo, valorizar e reconhecer o saber docente significa ver os/as professores/as como aqueles/as que também produzem conhecimento e não são apenas técnicos/as executores/as de tarefas.

Candau (1997) faz um estudo sobre as tendências de formação continuada de professores/as e identifica diferentes perspectivas. A primeira ela denomina de "clássica", a qual tem sua ênfase na reciclagem

de professores/as e também pode ser vista como um processo de atualização profissional no qual o/a docente, geralmente, volta à universidade para realizar algum curso de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, ou realiza outros cursos de reciclagem promovidos pelas secretarias de educação, como simpósios, congressos e encontros orientados. Portanto, uma concepção de formação continuada que compreende a universidade como local de produção de conhecimento e os/as docentes como quem aplica, socializa e transpõe esse conhecimento.

Acrescentamos ainda, que esta concepção não considera os saberes dos/as educadores/as, suas características, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, nem a cultura das escolas onde atuam, o que aparenta um "entendimento de que o faltante são os conhecimentos 'científicos' que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade" (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Para Imbernón (2009), esta é uma concepção transmissora, onde a teoria é transmitida de forma descontextualizada e sem levar em conta os problemas práticos e o contexto profissional, baseando-se numa ideia de que docentes têm problemas comum a todos, como se existisse um perfil médio de professor/a.

Em contraste com esta concepção "clássica", Candau (1997) defende outra concepção de formação continuada alicerçada nos seguintes princípios: o lócus da formação deve ser a escola, e não a universidade; os processos de formação continuada devem valorizar e reconhecer o saber docente; é preciso ter consciência das diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Logo, entendermos a escola como lócus da formação continuada significa ter como ponto de partida os problemas ou situações que ocorrem no dia a dia escolar, como forma de evitar a vinda de profissionais de fora, seja da universidade ou de outras instituições para proferir palestras a professores/as, partindo de uma lógica algumas vezes distante do que é uma situação de conflito no âmbito escolar, pois é "nesse cotidiano que ele [professor/a] aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação" (CANDAU, 1997, p. 57). Entretanto, ainda segundo a mesma autora, o simples fato de estar na escola não garante condições mobilizadoras de um processo formativo, pois uma prática repetitiva ou mecânica não dá conta deste processo. Para que isso ocorra é necessária uma prática reflexiva e coletiva, capaz de identificar

problemas e resolvê-los, considerando a participação de todos/as que fazem parte da instituição escolar.

Cabe mencionarmos que os estudos de Candau (1997) foram desenvolvidos em um contexto onde estava muito forte esta visão de que a formação continuada deveria ser na escola. Nesse sentido, também compreendemos a importância da ocupação dos espaços escolares e de que os processos formativos se estendam a toda a instituição, mas é preciso contextualizarmos com os dias atuais e dizermos que a garantia de um processo formativo não é o fato de ser desenvolvido no espaço físico escolar, pois, também, é possível que a formação continuada aconteça nas universidades ou em outros espaços; o importante é que leve em conta aquilo que acontece na escola. E que dentre outras especificidades, leve os/as docentes a refletirem sobre sua prática e a serem protagonistas de sua formação, logo não é obrigatório que a formação ocorra dentro da escola.

Além disso, Figueiró (2014, p. 125-126) desenvolveu a formação continuada de educadores/as sexuais nos espaços da universidade, e constatou que tal alternativa apresenta vantagens como, "possibilitar a troca de ideias e o intercâmbio entre professores de diferentes instituições". A autora menciona ainda, que o "[...] fato de [os docentes] virem até o *campus* universitário, segundo fala dos próprios professores, era motivador, pois os fazia sair da rotina e sentir-se num 'clima de estudos'".

Candau (1997) ressalta a importância de valorizar o saber da experiência, que são os saberes que surgem do trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto onde estão inseridos os/as docentes, pois, "são saberes que brotam da experiência e são por eles validados. Incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser" (CANDAU, 1997, p. 59). Podemos acrescentar que considerar essas experiências, significa compreender quem são tais docentes, quais são seus conhecimentos construídos na prática, quais seus reais interesses profissionais (ALVARADO PRADA, 1997).

Compreendermos as diferentes etapas do desenvolvimento profissional é termos consciência de que os/as professores/as que estão em fase inicial de carreira ou que já possuem mais experiência pedagógica ou estão em uma fase de questionamento de sua opção profissional ou, ainda, mais próximos/as de se aposentar, apresentam necessidades, anseios e saberes diferentes (CANDAU, 1997).

Em suma, nossos estudos não propõem esgotarmos as discussões a respeito do significado presente em cada terminologia, mas refletirmos a respeito daquelas mais observadas na literatura de formação de

professores/as. Nesse sentido, seguimos tomando como referência o significado da terminologia formação continuada, escolhida como balizadora da pesquisa em tela, pois, com base nos referenciais teóricos acima, compreendemos que ela dialoga com uma perspectiva que prevê um percurso contínuo para docentes, no qual são reconhecidos e valorizados os conhecimentos que tais profissionais possuem e que podem ser ampliados ao longo de suas trajetórias. Por sua vez, para demarcarmos essa posição passaremos a denominá-la de Formação Continuada Emancipatória, no sentido de diferenciá-la de outros significados.

Segundo Freire (2017), somos seres inconclusos e históricos, portanto em permanente transformação e transformando a história. Somos como projetos, que caminham para a frente, mas "[...] para quem o olhar para trás não deve ser de uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2017, p. 103).

Sob tais pressupostos de uma educação crítica e emancipatória de formação continuada, podemos situar e nos aproximarmos da concepção de formação permanente, segundo Freire (2017); e também de outro autor que discute formação permanente, Imbernón (2009), o qual compreende que esta deve estar baseada nos seguintes elementos:

- a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
- partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto;
- sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de "atualizá-los", potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que "aprendam" (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas

> (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição e do professorado (IMBERNÒN, 2009, p. 39).

Sob essa perspectiva, entendemos que os processos de formação continuada emancipatória são momentos constituidores de formação permanente que contemplam a reflexão dentro do contexto dos/as professores/as, criando um ambiente de trocas e coletividade, proporcionando autonomia para o professorado, levando em conta suas decisões e, sobretudo, tendo seu eixo na aprendizagem, reflexão e análise da realidade escolar, visando ao desenvolvimento da instituição como um todo.

De acordo com Saul e Silva (2009), quando Freire se refere à formação permanente implica a compreensão de que estamos sempre na perspectiva de "ser mais", e que independentemente da etapa de vida, estamos sempre aprendendo, pois isso se relaciona "[...] à compreensão de que ela [a formação permanente] acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática" (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

É neste sentido que entendemos que a formação continuada que referendamos dialoga com a formação permanente, pois ambas consideram a necessidade de que os processos formativos devem se pautar nas práticas reais dos/as professores/as, ou seja, na reflexão sobre a prática. É em função disso que tais processos precisam ser contínuos, pois essa prática está sempre em transformação, e a reflexão crítica sobre ela também precisa ser constante.

Para articularmos com o pensamento de Paulo Freire sobre formação permanente, exemplificaremos a partir da sua própria experiência, quando ele exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991), ocasião em que foi implementado um processo de formação permanente nas escolas, levando em consideração os saberes docentes a partir de uma relação reflexiva, envolvendo intelectuais de diferentes universidades brasileiras. Essa postura reafirma a ideia de que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2015, p. 40).

É o que foi evidenciado nos seis princípios básicos presentes no programa de formação permanente proposto na gestão 1989-1992,

ocasião em que ocorreu o movimento de reorientação curricular pautado no referencial Freireano, no qual:

> 1 - O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criáa-la e recriá-la.
> 2 - A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
> 3 - A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
> 4 - A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
> 5 - O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
> 6 - O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
>
> - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
> - a necessidade de suprir diferentes elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
> - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1995, p. 80).

Tais princípios estão diretamente associados à concepção de formação continuada emancipatória que entendemos como pertinente aos estudos desta pesquisa, pois a formação permanente e/ou continuada emancipatória dos/as professores/as deve levar em conta o saber docente, pois são eles/as que conhecem o contexto de exercício e os problemas atuais e reais da escola. Essa formação deve ser disponibilizada ao longo da trajetória profissional, e não através de cursos ou palestras esporádicas, levando sempre em conta a realidade onde tais profissionais estão inseridos/as, a escola almejada na qual são sujeitos sócio-históricos e estão constantemente aprendendo.

Portanto, não se trata de negarmos a necessidade do auxílio dos/as profissionais da universidade, como se professores/as, individualmente, fossem responsáveis pela continuidade de sua formação, mas percebermos que, juntos, universidade e escola podem constituir marcadores importantes na trajetória docente, pois, apesar da centralidade

dos processos formativos focarem o/a professor/a e sua prática, vale ressaltarmos que também nas universidades os/as pesquisadores/as

> [...] em função de seus estudos, sua experiência investigadora sobre a educação, a interpretação e a análise teórica permanente a que se dedicam, são os profissionais indicados a orientar os professores das redes públicas para que estes estejam, também, em contínua e permanente formação, a partir da experiência e do saber cotidiano (ALVARADO PRADA, 1997, p. 95).

Desse modo, é interessante pontuarmos o que vem sendo discutido sobre a formação continuada de professores/as de Ciências, já que o presente trabalho visa a dialogar entre as interfaces da Educação Sexual, formação docente, o Ensino de Ciências e a Biologia, com os processos formativos realizados e ofertados pela RME de Florianópolis.

Para estabelecermos tal diálogo, vale apontarmos a contribuição de Gil- Perez (1996), na qual é proposta uma estratégia de formação continuada que insira os/as professores/as em pesquisas dos problemas de ensino–aprendizagem das Ciências, sendo este trabalho inicialmente dirigido por pesquisadores/as das didáticas das Ciências, para posterior formação de equipes autônomas. Tal estratégia deveria possuir algumas características:

> - ser concebida em *íntima relação com a própria prática docente*, como tratamento dos problemas de ensino-aprendizagem que tal prática coloca;
> - ser orientada no sentido de favorecer a vivência de propostas inovadoras e a reflexão didática explícita, questionando o pensamento e comportamento docente “espontâneos”, isto “é, o caráter “natural” daquilo “que sempre se fez”;
> - ser planejada para incorporar os professores na pesquisa e inovação na Didática das Ciências e, desse modo, propiciar-lhes a construção do corpo de conhecimentos específico da Didática das Ciências e incorporá-los à comunidade científica deste campo (GIL-PEREZ, 1996, p. 77).

Gil-Perez (1996, p. 78) enfatiza que a estratégia de “autoformação coletiva” dos/as professores/as não é uma tarefa fácil de implementar, levando em conta as condições de trabalho docente, como por exemplo, a extensa carga horária em sala de aula, que dificulta a possibilidade de formar grupos de estudo. Por outro lado, ele aponta que o desenvolvimento de uma estrutura efetiva de formação continuada é algo que se estabelece a longo prazo e que, mesmo que seja algo difícil de alcançar, é importante ter em mente quais os objetivos e planejar ações possíveis, como a criação das equipes autônomas.

Seguindo nesta direção, o mesmo autor, reporta-se a planos de formação de educadores/as desenvolvidos em outros países e que tiveram resultados, em geral, bastante positivos. A partir desses planos, ele indica a constituição de comunidades de “formadores de formadores” (GIL-PEREZ, 1996, p. 79), onde professores/as que possuem iniciativas inovadoras poderiam contribuir na fase inicial da formação continuada de colegas, servindo de dinamizadores/as. Sendo assim, primeiramente o foco seria na formação de docentes em relação à renovação do Ensino de Ciências e da formação continuada. Esta deveria ser planejada cuidadosamente, com um fio condutor e com duração adequada para permitir que cada professor/a possa:

> • apropriar-se coletivamente das contribuições da inovação e investigação em Didática das Ciências;
> • compartilhar suas experiências;
> • formar uma comunidade coesa, capaz de cooperar eficazmente nas tarefas de formação continuada do professor (GIL-PEREZ, 1996, p. 80).

No contexto brasileiro, Sandra Escovedo Selles (2002), professora da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora na área de Educação em Ciências, avalia os resultados de um projeto de formação continuada desenvolvido durante seis anos com docentes de Ciências do Ensino Fundamental de seis regiões da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Durante esse período, foram realizados encontros para debates teóricos em grupos e oficinas pedagógicas, sendo importante destacar alguns aspectos: um deles era a participação de docentes representantes das regiões, que desenvolviam o papel de organizadores/as do evento e multiplicadores/as das ideias do projeto, o que representou um papel fundamental na construção de uma referência mediadora entre as escolas

e a universidade; outro, é que a realização dos encontros se dava nas escolas, onde eram avaliadas questões relativas à problemática vivenciada pelos/as professores/as no próprio lócus da prática docente. Muitos/as ministrantes das oficinas eram docentes da rede pública que, durante o desenvolvimento do projeto, passaram a frequentar a universidade e encorajaram-se a apresentar suas experiências pedagógicas aos colegas. Ainda segundo a mesma autora, no que se refere à formação de professores/as de Ciências, são destaques duas necessidades para o enriquecimento da ação docente:

> [...] num pólo encontra-se a necessidade de atualizar e ampliar os conhecimentos científicos, num mundo em constante e rápida transformação científico-tecnológica; em outro, situa-se a necessidade de informação e envolvimento na discussão sobre as questões educacionais, uma vez que não é possível conceber um ensino de Ciências isolado do contexto educacional. Complementam estes dois eixos, um conjunto de subsídios teórico-metodológicos capazes de auxiliar a ação do professor na sala de aula e dentro da escola, na execução de trabalhos com seus parceiros institucionais. Este conjunto de componentes, que deve fazer parte da agenda mínima de programas de formação continuada, representa o que chamamos a base pedagógica do desenvolvimento profissional docente (SELLES, 2002, p. 180).

Nesse sentido, Selles (2002) finaliza seu texto afirmando que os resultados do projeto baseado nos aspectos mencionados anteriormente demonstraram que tal abordagem tem suas potencialidades para reduzir a distância entre os discursos escolares e acadêmicos e contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Destaca, também, que é preciso entendermos que o desenvolvimento profissional docente é um processo continuado, recorrente e inacabado, ocorrendo a partir de ações pontuais de efeito imediato, mas principalmente em longo prazo.

Diante do exposto sobre a leitura dos referidos trabalhos, fica nítido que a formação de professores/as após o ingresso na carreira docente, ou melhor, aquela que denominamos no contexto desta pesquisa como Formação Continuada Emancipatória, vai muito além de um curso ou palestra realizados de forma pontual, onde os conhecimentos são

“transferidos” aos professores/as. Ao contrário, ela deve ser um processo permanente, com intenso protagonismo dos/as docentes, que são vistos/as como sujeitos de sua aprendizagem, e deve ser desenvolvida ao longo de suas trajetórias profissionais, contemplando momentos de reflexão crítica e coletiva sobre a prática educativa.

Salientamos que a concepção de Formação Continuada Emancipatória, construída a partir do diálogo entre as concepções de formação continuada e formação permanente, servirá de base para a análise dos processos formativos ocorridos na RME de Florianópolis no período 1993 a 2016.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui caráter qualitativo, e nesta, segundo Lüdke e André (1986), o/a pesquisador/a mantém um contato direto com a situação e o fenômeno que está em estudo; e como sujeito de um determinado período histórico e de uma sociedade, irá refletir em sua pesquisa os valores, os princípios considerados importantes para tal contexto e época e a sua rede de inter-relações. Portanto "[...] a visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas [...]" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

O percurso metodológico foi realizado por meio de análise documental, a qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 39), é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador". Para estas autoras, os documentos englobam todo tipo de material escrito que possa ser usado como fonte de informação, como, por exemplo, leis, regulamentos, jornais, revistas, diários, autobiografias, discursos, arquivos escolares etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Como mencionado na introdução do presente trabalho, o objetivo é investigar como a Educação Sexual se caracteriza na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Vale situarmos o percurso de construção do projeto para melhor entendimento do caminho metodológico da pesquisa, pois, inicialmente, pensamos em desenvolver a pesquisa sobre a Educação Sexual e sua relação nos processos formativos de docentes de Ciências /Biologia, o que precisava de um recorte do lócus. Contudo, durante os primeiros encontros de orientação do projeto de pesquisa fui informada pela orientadora que ela havia sido professora da RME (Rede Municipal de Ensino de Florianópolis) e também integrado a gestão da educação durante o período 1993-1996; e que, por essa razão, ela possuía um acervo de documentos sobre tal período. Isso chamou bastante minha atenção, pois além de comentários informais tive acesso a esses documentos, bem como a arquivos pessoais de duas coordenadoras que trabalhavam na RME em tal período, os quais diziam respeito a projetos e atividades de formação desenvolvidas sobre a temática em foco.

Diante disso tomamos estes documentos como ponto de partida para a pesquisa, limitando o problema à formação continuada de professores/as dessa rede. Para darmos conta de responder à pergunta, foi

feito um recorte temporal no período entre 1993 e 2016, porque a partir dos estudos preliminarmente realizados através dos documentos e da revisão bibliográfica, foi possível contextualizar este período inicial (1993-96) como sendo um marco tanto na história da RME de Florianópolis como na inserção de discussões referentes à Educação Sexual; e o ano final, 2016, se refere ao início da pesquisa em tela.

Assim, foi realizada uma busca minuciosa no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis para a obtenção dos documentos curriculares digitalizados e produzidos dentro do recorte temporal. Foram encontrados somente os documentos datados a partir do ano de 2008. Logo, demos continuidade à nossa busca na Biblioteca Central da RME, com o intuito de obter os documentos produzidos no período entre 1993 e 2007. Selecionamos os documentos referentes ao Ensino Fundamental que traziam alguma informação a respeito dos processos formativos, contendo palavras como: formação continuada, capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, e formação em serviço.

A partir de então foi estabelecida uma interlocução com a Gerência de Educação Continuada (GEC) da SME de Florianópolis, para onde foi encaminhado o projeto de pesquisa, juntamente com uma carta de apresentação e intenção de pesquisa. O projeto foi analisado e obtivemos autorização para checagem dos arquivos permanentes referentes às atividades formativas realizadas na RME de Florianópolis.

O acesso aos arquivos nos surpreendeu, pois nos deparamos com um número bastante expressivo de pastas de arquivo, em torno de 100, as quais estavam separadas por ano; dentro de cada pasta havia registros de diferentes cursos e assuntos. De 1996 até 2010 não havia separação entre documentos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; após o ano de 2011 o arquivo já possuía essa separação, o que veio a facilitar o trabalho, no sentido de pesquisarmos apenas as pastas referentes ao Ensino Fundamental.

Os arquivos estão localizados em duas salas do prédio da GEC, as quais ficam em andares distintos; assim, em um primeiro momento foi disponibilizada uma sala para que pudéssemos fazer a checagem das pastas e, no segundo momento, a pesquisa foi feita na biblioteca que fica em andar diferente, porém no mesmo prédio.

A checagem foi feita de forma minuciosa, com a verificação de cada página contida nas pastas arquivo, o que demandou um grande tempo de trabalho. Não foi permitida a retirada de nenhum documento de dentro do prédio para fazer cópias, portanto, estes foram fotografados com o celular da pesquisadora e, posteriormente, arquivados no computador, onde também foram separados de acordo com cada ano, para

facilitar o agrupamento de registro por períodos correspondente a cada gestão da Secretaria de Educação no momento da análise.

É necessário explicitarmos que nesses arquivos foram encontrados documentos a partir do ano de 1996, sendo que, referente a este ano havia um registro no formato de rascunho de um certificado de um seminário e de uma mesa redonda realizados em seu decorrer, e relacionados com a Educação Sexual. Portanto, cabe mencionarmos que as análises feitas nos anos 1993-1996 foram baseadas, predominantemente, nos materiais e cópias de documentos pertencentes aos arquivos pessoais, cedidos por integrantes da gestão, como dirigente e coordenadoras, o que explica uma possível distinção na forma como o primeiro período (1993-1996) é explanado em nossas análises.

Dessa forma, foram selecionados documentos que faziam menção às atividades formativas desenvolvidas no que tange à temática Educação Sexual, e que continham palavras como: Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade, Gênero e que tinham como público-alvo docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo-se aí os/as professores/as de Ciências[15]. Contudo, é relevante explicitarmos que o modo de organização de tais documentos não apresentava registro de atividades formativas direcionadas exclusivamente a professores/as de Ciências, assim como as listas de frequência anexadas não indicavam qual o campo disciplinar de cada participante. Tal situação não restringiu o problema de pesquisa; pelo contrário, reafirmou uma perspectiva de abordagem e reflexão da temática Educação Sexual como responsabilidade do coletivo de educadores/as de uma escola.

Convém explicitarmos que foram encontrados diversos documentos que registram ações voltadas à formação, sendo que algumas atividades estavam destinadas à discussão específica da temática e outras a abordavam de forma pontual, ou seja, existiam atividades formativas que, apesar de não tratarem especificamente sobre Educação Sexual, dentro de seus conteúdos programáticos abordavam algum tema relacionado a ela. Entretanto, optamos por analisar somente as atividades específicas, pois estas traziam mais elementos para a análise, já que as atividades que tratam de forma pontual o tema também não especificavam o número de horas destinadas à sua discussão.

---

[15] É importante salientarmos que foram encontradas atividades formativas referentes à Educação Sexual e que tinham como público-alvo docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém tais atividades não foram incluídas no recorte da pesquisa.

A seguir apresentamos o Quadro 1, com uma síntese dos documentos selecionados para análise:

Quadro 1: Síntese dos documentos selecionados

Períodos	Documentos
1993-1996	Proposta curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: "Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular" (1996)
	Caderno "Relatos da rede" (1996)
	Boletim Informativo da Secretaria Municipal de Educação (1995)
	Relatório da Divisão de Programas Especiais (1996)
	Registros de planejamento de formação da GEC[16] (1996)
1997-2004	Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental (2000)
	O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental (2000)
	Escola aberta às diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática (2004)
	Registros de planejamento de formação da GEC (1997-2004)
2005-2012	Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008)
	Registros de planejamento de formação da GEC (2005-2012)
2013-2016	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RME de Florianópolis (2015)
	Plano Municipal de Educação (2015-2025)
	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)
	Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação (2016)
	Registros de planejamento de formação da GEC (2013-2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após a delimitação do *corpus* de análise, foi realizada a análise documental a partir da leitura minuciosa dos documentos, dos quais foram retirados extratos dos conteúdos de seus textos, no intuito de investigar as concepções que balizaram os processos formativos. A análise destas concepções foi pautada pelas argumentações de diferentes autores/as discutidas e apresentadas nos capítulos um e dois desta dissertação, a

[16] Gerência de Educação Continuada.

partir das quais pudemos nos posicionar e definir os aspectos que seriam analisados, a saber: as terminologias e concepções de formação continuada, as terminologias, concepções e abordagens de Educação Sexual e a concepção de Sexualidade. Por sua vez defendemos as seguintes compreensões:

- Formação Continuada Emancipatória: processo contínuo e permanente, desenvolvido ao longo das trajetórias profissionais, com intenso protagonismo dos docentes, que são vistos como sujeitos de sua aprendizagem. Tal processo, contempla momentos de reflexão crítica e coletiva sobre a prática educativa, dirigindo-se à formação de um docente com compromisso sociopolítico.
- Educação Sexual Emancipatória: se preocupa com a vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, mas tem sua ênfase no compromisso com a transformação social.
- Sexualidade Dimensão Humana: considera a sexualidade como uma condição essencialmente humana, com distintas dimensões para além da biológica. Portanto, uma construção social, dinâmica, dialética e que se transforma nos diferentes momentos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais.

Sob tais entendimentos lançamos nosso olhar sobre os documentos, no sentido de analisar sua relação com as perspectivas delineadas acima. Assim, apresentamos no capítulo seguinte as análises dos documentos referenciados anteriormente.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo é apresentada a análise dos documentos selecionados e organizados em conjuntos de dados de acordo com os períodos de Gestão da Prefeitura de Florianópolis, a saber: 1993-1996, 1997-2004, 2005-2012 e 2013-2016. As análises foram realizadas sob a ótica das seguintes terminologias e concepções: Formação Continuada Emancipatória, Educação Sexual Emancipatória e Sexualidade Dimensão Humana. Desta forma, ao longo do texto vamos destacando trechos dos documentos e estabelecendo diálogos com eles; e ao final de cada período analisado apresentamos uma síntese de como se consolidam tais diálogos.

4.1 O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR (MRC) NA RME DE FLORIANÓPOLIS – GESTÃO 1993/1996 – UM MARCO INICIAL

Conforme anunciado nos caminhos metodológicos, tivemos acesso a um arquivo com documentos do período 1993-96, onde foram encontrados registros de atividades formativas referentes à Educação Sexual, assim, fizemos um recorte temporal partindo de 1993, considerando que tal período foi um marco inicial para a discussão da temática na RME de Florianópolis, portanto, trazemos neste subcapítulo uma contextualização como forma de justificar tal recorte.

A cidade de Florianópolis, dentro da realidade dinâmica do país, esteve, desde o golpe militar de 1964 até 1985, sob administrações indiretas (não eleitas pelo voto popular), que não imprimiram esforços no sentido da educação formal. Em 1985, houve eleições diretas para prefeitos de todas as capitais de Estado e em Florianópolis surgiu uma administração que se propôs a organizar e democratizar o setor da educação (Gestão 1986-1988), iniciando os primeiros esforços no sentido de envolver os/as professores/as no planejamento e discussão das ações desenvolvidas pela RME de Florianópolis. Finalizando esta gestão, o município passou novamente por uma gestão que representava as oligarquias catarinenses[17] (1989-1992), e nesse período não ocorreram grandes transformações que demonstrassem interesse na democratização da escola pública (CORD, 2000).

[17] Regime político em que o poder é comandado por um número restrito de pessoas que pertencem a um mesmo partido, classe ou família.

Em 1993, Florianópolis passou por processos de transformação política, com o início de uma nova administração, a Gestão Frente Popular 1993/96, que apresentava diferentes iniciativas para alterar a realidade vigente, dentre elas, o comprometimento com uma "Escola Pública Democrática e de Qualidade" (GRANDO, 2000).

Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tinha como grande desafio "Contribuir no sentido de qualificação e democratização cada vez mais intensa das Escolas da RME de Florianópolis" (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 10).

Conforme destaca Britto (2000), neste período correspondente a 1993-1996 a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis,

> [...] incluía 19 Escolas Básicas (1ª à 8ª séries); 14 Escolas Desdobradas (1ª à 4ª séries); 57 Unidades Escolares de Educação Infantil; 38 turmas de Educação de Jovens e Adultos. A matrícula inicial (março) continha 10.153 alunos no Ensino Fundamental, 4336 alunos na Educação Infantil e 587 alunos na Educação de Jovens e Adultos. O quadro efetivo de professores contava com 539 profissionais, entre os quais 221 tinham formação superior, 110 especialização e apenas 01 o mestrado (BRITTO, 2000, p. 8).

Os documentos oficiais elaborados na época registram indicativos de uma intenção deliberada por parte da SME em construir uma parceria com as escolas da RME; e também, indicativos de que havia, por parte da gestão, "uma vontade política de qualificar socialmente a escola pública, assim como o entendimento de que isso somente seria possível, através do envolvimento e da participação efetiva das escolas" (BRITTO, 2000, p. 14). Conforme destaca Cord (2000), em sua dissertação de Mestrado resultante de uma análise sobre a formação continuada de quatro grupos de professoras que participaram do MRC durante a gestão 1993-1996, a administração municipal convidava a população a participar em diversas instâncias de decisão, visando a atender os interesses mínimos da comunidade, através de um governo democrático e popular.

Nessa direção, a SME iniciou o processo de interlocução com a Rede por meio do boletim nomeado *Para começo de conversa*, no qual foram apresentadas as quatro Diretrizes para a Educação: Democratização do Acesso, Democratização da Gestão, Educação de Jovens e Adultos e Uma Nova Qualidade de Ensino. Também foi feita uma consulta à Rede,

para compreender quais os problemas enfrentados e quais projetos e expectativas existiam. As informações recebidas foram sistematizadas compondo um documento intitulado *A Fala da Rede*. Após essa interlocução, em meados de 1993 a equipe dirigente elaborou e divulgou à sociedade e distribuiu às escolas o *Plano de Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular* (FLORIANÓPOLIS, 1996a).

A partir desse momento, muitos desafios teórico-práticos foram desencadeados, sendo materializados com o trabalho de todos os envolvidos com a educação, tomando uma nova forma no MRC e nas muitas ações desenvolvidas durante esse percurso, as quais foram coordenadas por educadores/as da secretaria e das escolas, juntamente com profissionais da UFSC[18], UDESC[19] e de outras universidades brasileiras (FLORIANÓPOLIS, 1996a).

O MRC representou uma ação de democratização da Gestão, principalmente pela opção de construir uma proposta curricular de maneira coletiva traduzindo-se no exercício efetivo da democracia. Este movimento representou também um processo de reflexão sobre a prática a partir da teoria, resultando na mudança da prática e dando origem a uma proposta curricular com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, a qual que passou a ser referência para a organização cotidiana do trabalho educativo (GRANDO, 2000).

Conforme explicitado por Britto (2000), o MRC desdobrou-se em muitas ações como: Publicações de boletins informativos, formativos e consultivos, jornais, revistas, proposta curricular; Visitas às escolas; Seminários, cursos e consultorias; Grupos de formação; Grupos de Estudo; Plenárias; e Projetos de alfabetização e integração. Entre essas ações, estava incluído o projeto denominado Arco-íris, o qual foi organizado e executado pela Divisão de Programas Especiais e estava dividido em 11 projetos extracurriculares distribuídos nas escolas básicas, desdobradas (anos iniciais), creches e NEI (Núcleos de Educação Infantil) da RME, a saber: Brinquedoteca, Alevanta Boi Brincá, Biodança, Canto-Coral, Correio Escolar, Educação Ambiental, Dança, Laboratório Teatral, Informática Pedagógica, Xadrez e Educação Sexual. Conforme os registros oficiais, o projeto tinha como principal objetivo a "ampliação do universo curricular, proporcionando uma nova qualidade de ensino-aprendizagem" (FLORIANÓPOLIS, 1996b).

Segundo Cord (2000), inicialmente em 1993 os processos de formação não foram direcionados a todos/as, destinando-se apenas a

---

[18] Universidade Federal de Santa Catarina.
[19] Universidade do Estado de Santa Catarina.

orientadores/as, supervisores/as, administradores/as escolares e profissionais que trabalhavam na SME. Entretanto, no segundo semestre de 1994, todos/as os/as profissionais que trabalhavam no ensino municipal foram convidados/as para participar do processo, que englobou ações como seminários, palestras e cursos.

Como afirmado por Grando (2000), para tornar possível a proposta de formação para todos/as, foi necessária a criação de um espaço adequado, a Escola de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação. Neste espaço foram realizadas consultorias, cursos, seminários, palestras, reuniões e projetos, recebendo cerca de 700 profissionais em períodos quinzenais e mensais.

A partir desta contextualização, fica perceptível que o MRC (1993-1996), num período de intenso trabalho e desdobramento em diversas ações formativas, aparece como propulsor da inserção das discussões referentes à Educação Sexual na RME de Florianópolis. Contudo, abordaremos de forma mais minuciosa tais ações (atividades formativas e projetos) na próxima seção, na qual serão apresentadas as análises e reflexões sobre o conjunto de dados.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO 1993-1996

No período de agosto de 1994 a dezembro de 1995 foi firmada uma parceria entre a SME e o GTPOS[20] através do financiamento do Ministério da Saúde, visando a um trabalho mais pontual com os/as alunos/as (GRANDO, 2000). O projeto de Orientação Sexual teve seu início com o objetivo de "fornecer aos professores, nele engajados, subsídios e estratégias sobre os principais temas acerca da sexualidade, provenientes das dúvidas e dilemas mais frequentes entre os adolescentes" (BRITTO, 2000, p. 21).

Pensando no objetivo do projeto de Orientação Sexual, quando é mencionado o intuito de fornecer subsídios e estratégias aos docentes,

---

[20] O Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) surgiu no ano de 1986, em São Paulo, sob a coordenação de Marta Suplicy. Este grupo teve um importante papel na inserção desta temática no contexto educacional brasileiro, a partir da elaboração do *Guia de Orientação Sexual: Diretrizes e Metodologias*, lançado no ano de 1994, o qual foi uma adaptação para o contexto brasileiro do guia elaborado nos Estados Unidos em 1990.

pode parecer em um primeiro olhar, que tais profissionais estariam sendo colocados/as em uma posição passiva, na qual apenas recebem conhecimentos. Por outro lado, quando é apontado que as discussões estão baseadas nas dúvidas e dilemas advindos dos/as adolescentes, é possível inferirmos que existia uma interlocução entre os/as docentes e o GTPOS, e que tais atividades levavam em conta a realidade daquelas pessoas. Assim, fica evidenciado que não havia uma concepção de formação continuada "de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto" (IMBERNÓN, 2009, p. 35), mas, bem pelo contrário, era um trabalho concebido e realizado levando em conta as necessidades dos/as alunos/as e dos/as docentes.

Quanto à nomenclatura Orientação Sexual utilizada para o projeto, esta advém das ideias do próprio GTPOS, que em seu *Guia de Orientação Sexual*, lançado no ano de 1994, explica: "A Orientação Sexual, quando utilizada na área de educação, deriva do conceito pedagógico de Orientador Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área de sexualidade, realizado principalmente em escolas" (SUPLICY *et al*., 2004, p. 26).

Vale destacarmos que, de acordo com os estudos realizados, a utilização desta nomenclatura, como já mencionado e explicado, se distancia da concepção e terminologia de Educação Sexual utilizada no contexto deste trabalho. É interessante lembrarmos que a expressão Orientação Sexual possui duplo sentido, pois pode também se referir à direção do desejo sexual das pessoas (homossexual, heterossexual, bissexual ou assexual), o que pode gerar confusões até mesmo para a compreensão do trabalho desenvolvido na escola; e além disso, ela passa a ideia de que a escola deve orientar ou passar informações ao invés de educar. Entretanto, a nomenclatura utilizada pelo GTPOS não deprecia seu compromisso e a importância de seu trabalho ao inserir tais discussões na RME de Florianópolis.

Outro ponto interessante a destacarmos refere-se ao que o GTPOS afirma ser o objetivo do trabalho de orientação sexual, sob o entendimento que este era de alguma forma direcionado à formação de professores/as da RME de Florianópolis naquele período. Sendo assim, de acordo com o GTPOS a orientação sexual se propõe:

> [...] a fornecer informações sobre a sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamento sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais. A

> Orientação Sexual abrange o desenvolvimento sexual compreendido como: saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, auto-estima e relações de gênero. Enfoca as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para a comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões (SUPLICY *et al*., 2004, p. 26).

Ao olharmos para o que o GTPOS propõe como objetivo, fica bastante nítido que se trata da abordagem pedagógica de Educação Sexual, a qual, segundo Figueiró (2010), prioriza os aspectos informativos e formativos para o desenvolvimento de uma visão positiva da sexualidade e tem sua ênfase em auxiliar para que o/a jovem possa viver bem com a sua sexualidade, ou seja, a preocupação é com o benefício individual do sujeito.

Tal abordagem se diferencia daquela que defendemos neste trabalho, a Educação Sexual Emancipatória, que vai além, pois preocupa-se com o benefício individual do/a educando/a, mas também com a sua formação crítica, para que consiga identificar as situações de opressão, desigualdade e violência, e assim possa contribuir para a transformação social (FIGUEIÓ, 2010).

Também é perceptível a compreensão de sexualidade adotada pelo grupo, quando é aludido o enfoque às diversas dimensões da sexualidade humana, indo ao encontro do que nos dizem Werebe (1998) e Nunes (1987), que a sexualidade possui diferentes dimensões biológicas, psicossociais e culturais. Podemos inferir que os processos formativos realizados neste contexto foram de grande valia para superação de uma visão baseada no determinismo biológico e que tem sua marca na história da Educação Sexual brasileira e na disciplina Ciências/Biologia.

Ao longo do MRC, existiram diferentes formas de divulgação dos trabalhos realizados nas escolas, sendo elaborados revistas e boletins informativos. Um exemplo é o boletim informativo da Secretaria Municipal de Educação denominado *Comunicação*, impresso em 22 de abril de 1995. Em destaque, uma das notícias divulgadas sobre o Projeto de Orientação Sexual anuncia que:

> Aumenta o número de escolas envolvidas no Projeto de Orientação Sexual, de 8 passam para 13. Este projeto visa oportunizar a discussão com os

> alunos sobre sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, proporcionando aos alunos uma reflexão sobre seus próprios valores e os dos adultos, bem como uma vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, prazer, amor e exercício da liberdade com responsabilidade. O trabalho não visa estabelecer o que é certo ou errado. Essa é uma função dos pais. O Projeto de Orientação Sexual é desenvolvido por professores de 5ª a 8ª séries, de diferentes disciplinas, que participam de supervisões semanais com a Coordenação local da SME e mensais com a representante do GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, dirigido pela sexóloga Marta Suplicy. As turmas são formadas espontaneamente e funcionam no horário contrário das aulas (FLORIANÓPOLIS, 1995).

A leitura do trecho retirado do boletim revela mais uma vez a riqueza do projeto de Orientação Sexual, assim como sua grande aceitação pela comunidade escolar. Tal aceitação provavelmente está relacionada com a grande preocupação existente neste período em relação às IST e gravidez precoce, conforme mencionado no capítulo em que tratamos da história da Educação Sexual e seu entrelaçamento com a disciplina Ciências/Biologia; este foi um dos motivos para a justificativa de discussão da temática na escola e sua inserção em documentos curriculares.

Vale destacarmos um detalhe importante, pois o projeto era desenvolvido por docentes de diferentes disciplinas, o que demonstra uma tentativa de desvincular o trabalho de Educação Sexual das aulas de Ciências/Biologia, que também tem seu marco nesta história, pois sabemos, conforme afirmam Barroso e Bruschini (1982), que desde seu início as aulas de Educação Sexual eram realizadas por professores/as de Ciências/Biologia, tradição que se perpetua até os dias atuais, segundo diversos estudos (BONFIM, 2009; SILVA, 2009; BARROS; RIBEIRO, 2012; DINIZ, 2015; COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Outro ponto relevante é o excerto no qual é mencionado que os/as professores/as passavam por supervisões semanais com a SME e mensais com o GTPOS, o que mais uma vez reforça uma concepção de formação continuada que vai além de uma capacitação ou de cursos esporádicos e

desconexos, nos quais as informações são transmitidas aos docentes. Pelo contrário, ali eram proporcionados espaços de reflexão coletiva levando em conta as situações reais vividas na escola.

Seguindo nesta discussão, conforme explicitado por Grando (2000), o percurso evidenciou que a RME tinha outras necessidades, tornando-se imprescindível um trabalho de formação para professores/as de toda a RME a respeito da temática, incluindo também os/as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, de acordo com Britto (2000), após a finalização do convênio entre SME e GTPOS em 1995, o projeto persistiu, mas passou a integrar o projeto Arco-íris, como mencionado, porém sofreu alterações quanto à sua concepção em relação ao anterior, e passou a ser denominado Projeto Educação Sexual.

A nova denominação do projeto está em consonância com a que defendemos nesta dissertação, pois entendemos que a terminologia Educação Sexual envolve uma concepção na qual o/a aluno/a é visto/a como sujeito de sua própria aprendizagem. Figueiró (2010), também defende esta nomenclatura por considerá-la mais adequada, devido às várias razões apresentadas em seus estudos, e Werebe (1998) afirma, ainda, que ela já é utilizada em diversos países e ressalta a importância da padronização.

Para dar continuidade à nova proposição, foram selecionados/as professores/as entre os/as que participaram do projeto anterior, que permaneceram 20 horas na coordenação, dedicando-se à organização de cursos, jornadas e encontros que ocorriam dentro das escolas (BRITTO, 2000). De acordo com o relatório oficial, o projeto de "Educação Sexual: Formará uma equipe fixa de 6 profissionais que atuarão na formação de todos os/as professores/as da RME e continuidade dos grupos já existentes" (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 1).

Vale fazermos uma observação, pois há uma mudança de rumo no projeto, em função da forma com que passa a ser desenvolvido, pela qual os/as próprios/as docentes assumiam a organização das atividades formativas. A nosso ver, isso representa uma forma de tornarem-se protagonistas de sua formação, desenvolvendo maior autonomia, pois, como defende Imbernón (2009, p. 39), um dos elementos importantes na formação é "a possibilidade de maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado". Além do mais, tais estratégias de formar equipes de professores/as que passavam 20 horas dedicando-se a estudos que posteriormente eram compartilhados com o grande grupo, fazem lembrar do trabalho de Gil-Perez (1996, p. 79) sobre a formação continuada de docentes de Ciências, no qual ele indica a construção de

comunidades de “formadores de formadores”, nas quais, conforme o autor, quem possui iniciativas inovadoras poderia contribuir na formação continuada de colegas, atuando como dinamizador/a.

No mesmo documento, também é apresentada a sinopse do projeto de Educação Sexual:

> O projeto propicia ao aluno e ao grupo de monitores a construção/reconstrução de seu conhecimento, de sua visão de mundo a respeito da sexualidade humana. O corpo do projeto se constitui na veiculação de informações técnicas aliadas à prática da diversidade de opiniões do confronto de pontos de vista sem o prévio estabelecimento de condutas, dogmas e valores (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 3).

Com a leitura do trecho acima, é possível identificarmos a abordagem pedagógica de Educação Sexual, na qual o foco do trabalho é para que o/a aluno/a possa viver bem com sua sexualidade. Ou como afirma Figueiró (2010, p. 116), “direciona mais acentuadamente a reformulação de valores, atitudes e preconceitos, bem como todo o processo de libertação para o nível individual”.

No ano de 1996, foi publicado um documento denominado *Relatos da Rede*, onde professores/as socializaram seu trabalho desenvolvido com alunos/as, conforme está destacado na apresentação desse documento, escrita pela professora chefe da Divisão de Programas Especiais: “[...] este caderno representa uma parcela das tantas atividades inovadoras que explicitam a ousadia de acreditar e de fazer o novo, de mover-se efetivamente no sentido de ação-reflexão-ação, numa busca incessante de superação do velho” (FLORIANÓPOLIS, 1996c, p. 7).

O caderno *Relatos da Rede* é composto por 31 relatos, trazendo experiências vividas em diferentes escolas da RME, num trabalho conjunto entre professores/as de distintas disciplinas. Dentre estes textos, destacamos dois que se inserem na temática Educação Sexual: “AIDS” e “A Mulher Ontem e Hoje: o perfil da Mulher de Ingleses”[21].

O relato denominado “AIDS” foi desenvolvido pela professora de Ciências Maria Cristina da Silva Reis com alunos/as da 8ª série (atual 9º

[21] Ingleses é um bairro, localizado na região norte de Florianópolis. Além de ter uma das praias mais procuradas por turistas, é também considerada uma espécie de “centro” do Norte da Ilha de Santa Catarina, abrigando um grande número de moradores e possuindo uma vasta área comercial.

ano) da escola E. E. B. Gentil Mathias e tinha como objetivo “descobrir como se adquire AIDS e como evitá-la” (SME, 1996b, p. 12). Dessa forma, foi desenvolvida uma campanha de prevenção para toda a comunidade escolar, realizada no dia 01 de Dezembro – Dia Mundial de Prevenção à AIDS. Com o *slogan* “Estação de Prevenção à AIDS”, foram confeccionados cartazes, folhetos explicativos, apresentados vídeos e promovidos debates. Em suma, a “Estação de Prevenção à AIDS” foi visitada por todas as turmas da escola e pela comunidade do bairro Ingleses, da qual a escola faz parte, proporcionando uma integração entre alunos/as e professores/as, e evidenciou a satisfação sentida pelos/as discentes com o resgate da autoestima, pois passaram a acreditar em sua capacidade de realizar um trabalho social, o que também é dever da escola (SME, 1996b).

Com a leitura do referido relato de experiência pudemos observar uma ênfase na questão da prevenção à AIDS, tema que tem maior foco dentro da abordagem médica de Educação Sexual. Vale observarmos que o trabalho foi desenvolvido por uma professora de Ciências, o que pode explicar a abordagem, pois como sabemos, a formação inicial destes/as profissionais a respeito da sexualidade, na maioria das vezes “centra-se sobre doenças que podem ser adquiridas através da atividade sexual ou sobre o corpo e suas alterações, enquanto matéria orgânica do ser vivo” (COSTA, 2016, p. 53)[22], perspectiva que tem sua marca na história da Educação Sexual e na constituição da disciplina Ciências/Biologia. Assim, mesmo que as discussões nas atividades formativas tenham focado uma abordagem mais ampla de Educação Sexual, cabe inferirmos que tal concepção ainda estava bastante enraizada na compreensão da professora, pois como afirma Silva (2009)[23], certos/as docentes apresentam a mudança de concepção sobre a sexualidade, porém às vezes ficam apenas em um nível intelectual, racional, mas não integrado ao seu modo de agir e sentir. Por outro lado, é preciso ressaltar que não estamos criticando a discussão do tema, pois de fato é muito importante trabalhar a questão da prevenção, porém, precisamos tomar alguns cuidados para não ligarmos a sexualidade somente a doenças, o que pode implicar passar uma visão negativa dela.

---

[22] A dissertação de Mestrado de Izelma de Souza Costa (2016) analisa a formação e a prática de professores/as de Ciências e Biologia a respeito da Educação Sexual em escolas estaduais de Macapá.

[23] A dissertação de Mestrado de Ricardo Desidério da Silva (2009), sobre Educação em Ciência e Sexualidade, analisa as atitudes e crenças dos/as docentes sobre a temática sexualidade.

O relato “A Mulher Ontem e Hoje: o perfil da Mulher de Ingleses” foi desenvolvido em conjunto pelos/as professores/as Terezinha Stapazzoli (História), Maria Cristina da Silva Reis (Ciências), Ednei Luis Belettine (Matemática), Maurício Câmara (Geografia) e alunos/as das turmas 81 e 82 da 8ª série, também da escola E. E. B. Gentil Mathias, e tinha em vista os objetivos de: “Analisar o papel social da mulher em diferentes épocas e espaços, percebendo mudanças e permanências; Pesquisar o perfil da mulher em nossa comunidade: quem é, o que faz e o que pensa; Refletir sobre a situação atual da mulher na sociedade moderna” (SME, 1996b, p. 43).

Em continuidade, o relato aponta que foi discutida com os/as alunos/as a situação da mulher na sociedade e utilizados como suporte para essa discussão textos sobre a mulher em diferentes contextos, como na sociedade primitiva, na Grécia Antiga, na Revolução Industrial, no Brasil Colônia e no contexto do desenvolvimento do projeto; e também foram elaborados questionários, aplicados pelos/as alunos/as na comunidade. Através dos dados coletados, o grupo identificou que nas situações das famílias a tendência é para a igualdade de gêneros, entretanto as mulheres têm mais espaço nos assuntos domésticos; concluiu que ainda era forte a visão tradicional de que a mulher devia ficar em casa e o homem trabalhar fora para garantir o sustento da família; e finalizou o relato afirmando que o trabalho foi bastante positivo e que possibilitou a produção de conhecimentos para compreender melhor a realidade, abrindo novas possibilidades (FLORIANÓPOLIS, 1996c).

Os objetivos inerentes ao relato “A Mulher Ontem e Hoje: o perfil da Mulher de Ingleses” são condizentes com a abordagem emancipatória, porque visam a refletir sobre o papel da mulher na sociedade, passo que é indispensável para podermos pensar em uma transformação social, ou seja, conhecer o contexto, com um olhar crítico sobre ele, para então poder intervir.

O acesso ao arquivo permanente da Gerência de Educação Continuada, onde constam os registros das atividades formativas ocorridas na RME, possibilitou encontrar um rascunho de um certificado do III Seminário da Rede Municipal de Ensino: Novas tendências e perspectivas para a Educação Sexual, ocorrido no período de 09 a 12 de julho de 1996, tendo carga horária de 28 horas e, segundo consta no documento, o objetivo de “Apresentar como a sexualidade foi constituída a partir do processo histórico cultural, objetivando uma visão não somente biológica, mas sim humana”. Uma das atividades desenvolvidas durante este seminário foi uma Mesa Redonda com discussões sobre: “sexualidade e cidadania, as quatro matrizes da Educação Sexual, os pressupostos éticos e filosóficos da Educação Sexual, perspectivas

didáticas e formação de professores/as em sexualidade humana" (FLORIANÓPOLIS, 1996d, p. 1).

Com a leitura desse documento, fica bastante nítida a concepção de Sexualidade vista como uma dimensão humana que vai além do biológico, na medida em que sua construção envolve processos históricos e culturais, indo ao encontro do que afirma Figueiró (2014, p. 48): que "a sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, [...] deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais".

Convém evidenciarmos que é de grande valia quando as atividades formativas dos/as docentes apresentam este tipo de perspectiva da sexualidade, principalmente, levando em conta os/as professores/as de Ciências, grupo que, historicamente, tem recebido a tarefa de trabalhar as questões de sexualidade e que, na maioria das vezes, em sua formação recebe uma ideia reducionista, relacionada principalmente à dimensão biológica da sexualidade.

Ao finalizarmos a análise do período em foco, referenciado pelos trabalhos encontrados na literatura e também com a análise dos documentos produzidos na época (1993-1996), fica visível o compromisso da RME de Florianópolis com a formação docente em prol da emancipação dos sujeitos. Assim, essas ações formativas caracterizaram-se sob uma concepção de Formação Continuada Emancipatória, pois foram desenvolvidas de forma contínua, apresentando uma constância nas atividades, ao longo de todo o período, superando a ideia de pequenos cursos ou palestras esporádicas caracterizadas pela transmissão de informações; demonstraram valorizar os saberes dos/as professores/as, considerando-os/as sujeitos de sua aprendizagem, na medida em que lhes possibilitaram o protagonismo durante o processo; e também foram proporcionados momentos de reflexão coletiva sobre uma prática contextualizada, ou seja, foram levadas em conta as situações reais vividas na escola e em seu contexto.

Quanto à abordagem de Educação Sexual, percebemos que não existiu uma constância, porque ao longo do período ficou demarcada de forma mais presente a abordagem pedagógica, aparecendo também nuances das abordagens médica e emancipatória.

A concepção de sexualidade que fazia parte do processo formativo aparece como uma visão ampla da sexualidade, considerando suas diferentes dimensões, em concordância com a que denominamos de Sexualidade Dimensão Humana.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 1997-2004

Este subcapítulo está divido em dois momentos distintos: no primeiro apresentamos e discutimos os documentos curriculares produzidos dentro do período e que, de alguma forma, fazem menção à formação continuada e/ou Educação Sexual; e no segundo adentramos à apresentação e análise dos registros de atividades formativas dos arquivos permanentes da Gerência de Educação Continuada da SME de Florianópolis no que tange à Educação Sexual.

No período aqui analisado teve início o Movimento de Reorientação Didática (MRD), e no ano 2000 foram lançados dois documentos referentes ao Ensino Fundamental, assim intitulados: *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental* e *O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*. No ano de 2004, foi elaborado um novo documento, denominado *Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática*.

O primeiro documento: *Subsídios para a Reorganização Didática no ensino Fundamental*, em sua apresentação, aponta que os textos que o constituem provêm "do amplo debate, estudo, pesquisa e discussão travados nos grupos de capacitação e aperfeiçoamento promovidos pela SME" (FLORIANÓPOLIS, 2000a, s. p). Tal documento aborda, em diversos capítulos, pontos como: Os especialistas em assuntos educacionais, a biblioteca escolar, as reformas educacionais e as secretarias de escola, avaliação, elaboração de currículos para as escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além dos capítulos referentes a cada área de conhecimento.

Cabe salientarmos que no capítulo intitulado Considerações sobre o Ensino de Ciências, mais especificamente na parte sob o subtítulo Ensino de Ciência: Apostar na Mudança, está indicado que para as transformações ocorrerem não pode ser esquecido que a "formação do professor, [é] atividade indispensável na consolidação de quadros capazes de dar conta das novas possibilidades educacionais" (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 69).

O segundo documento, *O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*, apresenta as diretrizes do MRD "democratização do conhecimento, democratização do acesso e da permanência e democratização da gestão" (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 13).

É pontuada também a perspectiva empregada nas atividades formativas de profissionais que trabalharam na RME de Florianópolis durante o MRD. De acordo com o documento, “além da participação nos cursos de capacitação e qualificação [...] é fundamental que a prática de estudo, da pesquisa e da leitura seja uma constante para que as mazelas decorrentes do próprio processo de formação possam ser supridas [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 13).

Ao longo do primeiro capítulo são citadas as cinco ações prioritárias criadas pela Divisão de Ensino Fundamental, e dentre elas destacamos: “Promover a capacitação e a qualificação dos profissionais que atuam no ensino fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 17).

Mais adiante, é afirmada a necessidade de garantir a permanência dos/as alunos/as na escola sendo destacadas quatorze ações para dar conta desta necessidade, dentre elas, a execução do programa permanente de capacitação de professores/as. Além disso, é mencionado também que durante o período de 1997 a 2000 foram realizadas mais de 5.000 horas de capacitação, desmembradas em diversos eventos e encontros.

Nos capítulos seguintes do documento são apresentados artigos escritos por docentes relatando experiências e vivências realizadas ao longo do MRD. Dentre os trabalhos publicados no documento que se referiam a experiências do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, apenas um tinha relação com a Educação Sexual, com o título de “Proposta para o trabalho com AIDS em sala de aula” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 61).

Vale darmos destaque a alguns trechos, como a justificativa da proposta:

> Assim, toma grande importância o trabalho de sensibilizar e conscientizar os jovens para o perigo de contrair uma doença tão devastadora para o organismo e que pode ser evitada adotando medidas relativamente simples” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 61).

E também a um dos temas trabalhados: “Problemas na troca irresponsável de parceiros: sexo seguro, Educação Sexual, revisão de conceitos morais”.

Aqui fazemos uma observação, pois diferentes autores/as ressaltam a importância de que no trabalho de Educação Sexual não seja passada uma visão negativa da sexualidade, ligada somente a perigos de doença (NUNES, 1996; FIGUEIRÓ, 2010; FURLANI, 2016). No

entanto, o trecho “perigo de contrair uma doença tão devastadora para o organismo”, a nosso ver propicia uma compreensão da sexualidade ligada a algo sujo, perigoso, que causa dor, mal-estar, sofrimento e morte. E o trecho que menciona “problemas na troca irresponsável de parceiros” carrega uma intenção de normatizar e controlar a sexualidade de jovens, através de preceitos morais e juízos de valor sobre o que é lícito ou ilícito, como se a única forma de vivenciar o sexo fosse dentro de uma relação conjugal. Características que estão relacionadas com a tradicional abordagem médica de Educação Sexual, que desde as primeiras décadas de trabalho com a temática era desenvolvida de forma prescritiva e normativa, visando ao controle dos corpos dos sujeitos. O que vai contra ao que propomos com o trabalho de Educação Sexual Emancipatória, o qual, dentre outros objetivos, preocupa-se em construir uma visão positiva da sexualidade e levar as pessoas “[...] a pensar, a refletir, [ajudando-as] a identificar os pontos pró e contra, as implicações e as consequências de cada regra social que visa a regular os comportamentos pertinentes à vida sexual” (FIGUEIRÓ, 2018b).

É imprescindível salientarmos que é muito importante o trabalho relacionado à prevenção às IST e à gravidez precoce, assim como todos os conhecimentos relacionados à biologia e fisiologia da sexualidade, porém é necessário que isso não seja feito de forma prescritiva, normativa, ou estabelecendo juízo de valores sobre o que é certo ou errado. Mas sim, devemos

> Criar oportunidades de reflexão individual e em grupo para os adolescentes, de tal forma que possam descobrir, isto é, perceber por si próprios, que optando por iniciar sua vida sexual precocemente, poderão deparar-se com riscos, com consequências negativas para a sua vida sexual, e, talvez até, para a sua realização o pessoal e sexual e para a do outro com o qual podem envolver-se (FIGUEIRÓ, 2018d, p. 1760).

Em suma, ao longo dos dois documentos é perceptível a preocupação com a formação de profissionais da RME de Florianópolis durante o período mencionado, inclusive no título de um deles, que enfatiza a relevância da “práxis” educativa e sua relação com o compromisso para o desenvolvimento da cidadania. Entretanto, tal preocupação apresenta uma compreensão de formação continuada que

visa a capacitar e qualificar docentes, tornando necessário fazermos algumas reflexões.

Começando pela própria nomenclatura utilizada quando são mencionados cursos de “capacitação e qualificação” de professores/as, pois, como nos afirma Marin (1995, p. 13), “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”, ou seja, não são simples termos, pois estão repletos de significados e conceitos que direcionam os processos de formação.

Sendo assim, conforme mencionado no capítulo referente às concepções de formação continuada, tais nomenclaturas são criticadas no campo de estudos da formação docente. Alvarado Prada (1997, p. 88) nos auxilia na análise e menciona que o termo capacitação tem a ver com “proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados”. Em outras palavras, um processo que visa a transmitir determinados conhecimentos aos docentes, para que possam ser melhorados. Logo, isso nos faz pensar sobre o significado de “práxis” entendida como “ação-reflexão” (FREIRE, 2017, p. 107). Portanto, é possível identificarmos uma contradição no documento ao se referir à palavra práxis já em seu título, e por outro lado usar o termo capacitação, que vai de encontro ao que é proposto com uma educação dialógica, que está longe da ação de depositar ideias de um sujeito no outro.

Já o termo qualificação “visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 88) e apesar de não considerar os docentes incapazes, continua sendo uma concepção mecanicista. É como se professores/as pudessem ser melhorados ou modelados por aqueles que possuem o conhecimento, muitas vezes por meio de cursos prontos em que são apenas transmitidas as informações, portanto desvalorizando seus saberes. O que novamente nos chama a atenção é uma das diretrizes, “democratização do conhecimento”, a qual remete à compreensão de uma não hierarquização dos conhecimentos e de uma relação horizontal entre os sujeitos, desse modo contradizendo a ideia de qualificação.

Alvarado Prada e Freitas e Freitas (2010) destacam que estas denominações estão relacionadas a uma concepção de manipulação, implementação de cursos curtos e palestras esporádicas que servem mais como uma forma de remendar, complementar algo que supostamente falta ou precisa ser corrigido, entendendo os/as professores/as como

consumidores/as de conhecimentos ou executores/as de tarefas, e não como protagonistas de sua formação.

Seguindo a análise do período indicado, no ano de 2004 foi lançado o documento *Escola aberta às diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática*, onde já na apresentação é possível observarmos uma nova terminologia, "formação continuada", a ser desenvolvida em serviço (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 5).

A respeito desta terminologia, Alvarado Prada (1997) considera que ela se refere a aprofundar os conhecimentos que os/as professores/as possuem. O autor também comenta sobre a formação em serviço e defende que esta entende o/a docente como ser humano possuidor de valores, conhecimentos, aptidões, mas que, em se tratando de seu trabalho, é possível que esteja sempre melhorando para desenvolver o seu papel da melhor forma.

Logo em seguida, no capítulo com o título de Valores, Princípios e Diretrizes, é mencionado que

> [...] a democratização da escola é outra diretriz que desenvolve esforços na descentralização do processo de formação continuada dos profissionais da educação, onde a escola passa a ter a autoridade e a responsabilidade em identificar suas necessidades teórico-práticas [...] (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 20).

A leitura do trecho acima evidenciou uma alteração na concepção de formação continuada, quando é mencionado que a escola passa ter mais autoridade e responsabilidade nas ações formativas. Esta ideia de ter a escola como lócus de formação continuada de professores/as é defendida por diferentes autores/as (ALVARADO PRADA, 1997; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2009). Destacamos também que não existe uma obrigatoriedade de que as atividades formativas sejam desenvolvidas na escola, pois como defende Figueiró (2014), o importante é que o trabalho seja realizado dentro das possibilidades existentes e que seja desenvolvido através de um processo reflexivo e coletivo. Cabe esclarecermos ainda que o fato de estar na escola ou a descentralização da formação continuada não garantem condições mobilizadoras de um processo formativo, pois uma prática repetitiva ou mecânica não dá conta deste processo (CANDAU, 1997).

Na sequência do documento há um capítulo com título de "Cabe ao Educador", onde é listado um conjunto de atribuições. Em destaque:

"Buscar voltar sua formação continuada para a superação das dificuldades cotidianas" (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 33).

Ao olharmos para o ponto evidenciado, recorremos novamente aos três autores: Freire (1995), Imbernón (2009) e Alvarado Prada (2014), os quais destacam a importância da formação continuada a partir das dúvidas e anseios dos/as docentes, estando desse modo relacionada com a prática diária e devendo levar em conta o contexto onde eles/as estão inseridos/as. Como nos auxilia Zeichner (1993), a reflexão de professores/as centrada em sua própria prática ou em seus/suas alunos/as deixa de lado aspectos sociais que também têm influência no trabalho docente, o que acaba por representar um viés individualista que inviabiliza a transformação dos aspectos estruturais que dificultam o trabalho educativo, limitando as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, não basta voltarmos à formação continuada para a resolução de dificuldades cotidianas; é preciso olharmos o todo, compreender as contradições presentes na sociedade, e que também têm influência na prática educativa, pois, conforme Ghedin (2002), professores/as encontram-se imersos/as nas contradições presentes na sociedade, portanto em suas reflexões e ações não podem deixar de lado o contexto que condiciona sua prática, pois só assim é possível compreenderem o potencial transformador da educação.

Seguindo nesta discussão, lançamos nosso olhar para os registros de atividades formativas dos arquivos permanentes da GEC da SME de Florianópolis no que tange à Educação Sexual. No Quadro 2 são apresentadas de maneira sintetizada tais atividades.

Quadro 2: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (1997-2004)

Ano	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**Total**
Cursos	0	1	0	1	0	10	1	3	16
Projetos	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Seminários	0	0	0	0	0	1	1	0	2
N. horas	0h	10h	0h	20h	0h	262h	50h	67h	409h

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível observarmos, foram desenvolvidas 19 atividades formativas de 1997 a 2004 envolvendo a temática, totalizando 409 horas. Nos anos de 1997, 1999 e 2001 não houve atividades, e o ano de 2002 apresenta o ápice das discussões com 262 horas divididas em cursos, projeto e seminário.

Para tecer nossas análises, foi necessário olharmos de forma individual para cada curso, seminário e projeto; assim, primeiramente

organizamos um quadro com a descrição individual de cada evento (Apêndice A) e, a seguir, tecemos nossas considerações sobre alguns pontos que nos chamaram a atenção.

Os temas discutidos nas atividades formativas são heterogêneos, indo desde as questões de prevenção às DSTs/HIV/AIDS, aparelhos reprodutores (termos usados no documento)[24], violência sexual e doméstica, conceitos de sexo e sexualidade, manifestações da sexualidade na infância e adolescência, história da sexualidade, desmistificação de mitos, tabus e preconceitos, paradigmas de Educação Sexual, diversidade sexual, até a discussão sobre relações de gênero. O que demonstra o comprometimento com uma visão mais ampla de Educação Sexual do que a tradicional abordagem médica.

O curso "Educação Sexual na Escola", desenvolvido em 1998, com carga horária de 20 horas, teve como objetivo "Aprofundar estudos teórico-práticos na área de sexualidade humana inserindo uma discussão da Educação Sexual na Escola dentro de uma abordagem crítica e emancipatória". É possível inferirmos que a ideia de aprofundar os estudos teórico-práticos é bastante interessante, pois leva em conta os saberes provenientes da prática docente, em uma tentativa de aprofundá-los e correlacioná-los com a teoria. Esse ponto é defendido por Pimenta (2002), quando menciona que os saberes docentes provenientes de sua prática precisam estar aliados às teorias da educação, que têm papel fundamental na formação docente, proporcionando aos sujeitos diversos pontos de vista para uma ação contextualizada, e para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que envolvem as ações educativas. Por sua vez, a discussão referente a uma abordagem crítica e emancipatória de Educação Sexual vai ao encontro do que defendemos na presente pesquisa. Tal abordagem, como mencionado, preocupa-se principalmente com a transformação das normas e valores em torno da sexualidade.

No ano 2000, foi realizado um curso de 20 horas, com o título de "Educação Sexual", desenvolvido em quatro encontros onde foram abordados diversos assuntos como: análise dos PCN, conceito de Sexualidade e sexo, homossexualismo[25], aparelho reprodutor (termo

---

[24]Atualmente utiliza-se o termo sistema ou invés de aparelho. Além disso, optamos por adicionar o termo sexual ao invés de reprodutivo, pois entendemos que em se tratando de seres humanos, tais sistemas não têm sua função restrita a reprodução.

[25] Hoje os estudos e os movimentos *gays* falam em homossexualidade e não homossexualismo, "[...] porque palavras com o sufixo ismo dão ideia de doença,

usado no documento)[26], desenvolvimento humano, prevenção à AIDS, Educação Sexual, características do comportamento infantil e fase da infância. Como é possível observarmos, são diversos assuntos a serem tratados, porém é preciso pensarmos: será que em um período tão estreito de tempo seria possível refletir, problematizar e ouvir os/as docentes sobre aquilo que eles/as já conhecem a respeito de todos estes assuntos? É pertinente dizermos que não, e inferirmos que, provavelmente, estamos diante de uma formação do tipo de capacitação ou reciclagem, que se desenvolve de forma prescritiva.

Outro ponto a analisarmos neste curso é o objetivo de: "Contribuir para que seus participantes possam desenvolver e exercer a sua sexualidade com prazer e responsabilidade", que nos remete à abordagem pedagógica de Educação Sexual, já que visa ao desenvolvimento individual da pessoa.

Em 2002 houve 10 cursos (9 de 20 horas e 1 de 32 horas), e dentre estes verificamos objetivos como: envolver e conscientizar, apresentar temas, capacitar o corpo docente, trabalhar o tema sexualidade, proporcionar subsídios teóricos, levar o/a educador/a a ter noção crítica, apontar possibilidades metodológicas, instrumentalizar teoricamente, tornar significativo o olhar do/a educador/a.

Por exemplo, o curso "Educação Sexual" tinha o objetivo de "apresentar temas relacionados à Educação Sexual". E outro, denominado "Capacitação em Educação Sexual", visava a "capacitar o corpo docente". É possível inferirmos, com base em Alvarado Prada e Freitas e Freitas (2010), que estes objetivos, assim como os outros destacados no parágrafo anterior, correspondem a uma concepção de manipulação, implementação de cursos rápidos, de palestras e encontros esporádicos que visam a proporcionar um maior grau de instrução ou aptidão aos docentes, o que dialoga com as ideias de Freire (2017) quando denomina de educação bancária, aquela pautada na antidialogicidade, ou na narração dos conteúdos, que "[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em

---

como no caso de alcoolismo e raquitismo, por exemplo" (FIGUEIRÓ, 2013, p. 159).

[26] Atualmente não é mais utilizado o termo aparelho, e sim sistema. É importante destacarmos também que defendemos a utilização do termo sistema sexual ao invés de sistema reprodutor, pois "Optar em falar 'sexual' - e não 'reprodutor' - implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha" (FURLANI, 2003, p. 74).

‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2017, p. 80). Nesta visão de educação “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2017, p. 81). Ou seja, neste tipo de atividade formativa os/as docentes são vistos/as como consumidores/as de conhecimento ou executores/as de tarefas, e não protagonistas ou gestores/as de sua aprendizagem. O termo capacitar, conforme mencionado em análises anteriores, passa a ideia de que os docentes são seres sem capacidades ou descapacitados.

Ainda em 2002, houve cursos com objetivos mais abrangentes como: criar possibilidades de discussão, aprofundar questões, levar a discussão e sensibilizar. Dentre estes destacamos os cursos “Relações de gênero e sexualidade I e II”, com os objetivos de criar possibilidades de discussões e abrir um campo de reflexão sobre gênero e sexualidade, e com a abordagem de temas como: gênero, sexo e sexualidade (conceitos, relações de gênero através da história, corpo e igreja, mulheres de hoje, mulheres de ontem, família patriarcal e submissão feminina no Brasil). Portanto, uma perspectiva que está mais de acordo com o que defendemos, onde os/as docentes são levados a refletir, discutir e assim construir conhecimentos. Os assuntos trabalhados também estão de acordo com a perspectiva de Educação Sexual emancipatória, pois levam à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, ponto que é importante para que estejam engajadas numa perspectiva emancipatória.

Em 2003 e 2004 foram realizadas atividades com objetivos como: debater sobre a importância da Educação Sexual, proporcionar reflexões, aprofundar estudos, desenvolver práticas educativas como proposta de Educação Sexual Emancipatória. Portando, objetivos que estão mais de acordo com uma Formação Continuada Emancipatória, pois representam considerar os saberes docentes, baseando-se no diálogo e aprofundamento dos conhecimentos que os/as docentes já têm.

Ao tomarmos a análise do conjunto de dados referentes ao período 1997-2004, é possível afirmarmos que as atividades formativas não se caracterizaram em sua totalidade como uma concepção de Formação Continuada Emancipatória, pois nos documentos curriculares fica evidente a presença marcada da perspectiva de capacitação de professores/as, onde estes/as são vistos/as como depositários/as de informações. Além disso, as atividades referentes à Educação Sexual não se apresentaram de forma contínua ao longo do período, com exceção do ano de 2002, onde foram ofertadas 12 atividades, porém verificamos uma predominância de objetivos prescritivos, não ficando demarcada a ideia de reflexão crítica para a transformação da prática pedagógica.

Quanto à abordagem Educação Sexual Emancipatória, é possível dizermos que ela está presente em alguns cursos, porém, também identificamos outras duas abordagens: a pedagógica e a médica.

Sobre a concepção de Sexualidade Dimensão Humana, inferimos que ao longo do período a sexualidade é vista como uma dimensão humana, construída socialmente e mutável de acordo com o período histórico.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 2005-2012

Este subcapítulo está divido em dois momentos: no primeiro apresentamos e analisamos os documentos curriculares produzidos dentro do período e que, de alguma forma, fazem menção à formação continuada e/ou Educação Sexual; e no segundo momento adentramos à apresentação e análise dos registros de atividades formativas dos arquivos permanentes da Gerência de Educação Continuada da SME de Florianópolis no que tange à Educação Sexual.

No começo deste novo período de gestão foram realizadas discussões acerca da ressignificação do currículo e no ano de 2008 ocorreu a publicação de um novo documento, a *Proposta Curricular da RME de Florianópolis*. Conforme registrado na proposta, a elaboração foi feita pelo Departamento de Educação Fundamental de forma participativa com os/as educadores/as e com as contribuições de consultores/as. Na introdução é mencionado que a formação continuada nos dois últimos anos que antecederam à elaboração dessa proposta foi voltada especificamente para o Movimento de Ressignificação Curricular, que tinha finalidade de adequar as diretrizes da RME à Lei n. 11.274/2006, a qual dispõe a entrada no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, portanto houve o redimensionamento da formação, principalmente, a assuntos relacionados à alfabetização.

Ademais, a formação continuada direcionada para a “Qualificação dos Profissionais da Educação” voltou a reelaborar referenciais curriculares anteriores na perspectiva de “superação, ampliação e aprofundamento”. O trabalho foi desenvolvido através de “[...] grupos de formação por área de conhecimento, grupos de estudos independentes, oficinas e palestras [...]”, além de seminários temáticos que tratavam de temas que “fundamentam, perpassam e transversam o currículo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

No subtítulo “Compreensões Fundamentais” são apontadas ações para qualificar a educação na RME de Florianópolis, sendo a primeira delas a formação continuada de professores/as; e também é reafirmado que tal formação “amplia reflexões, impulsiona práticas pedagógicas diversas, avalia processos e reafirma princípios” (SME, 2008, p. 20).

Segundo o documento, a formação é realizada em dois formatos: o centralizado e o descentralizado, sendo que o centralizado ocorre no Centro de Formação Continuada e “propõe-se a auxiliar na superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial, atendendo a demandas em relação à prática pedagógica [...]”, objetivando a “[...] valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-lo com técnicas, metodologias e conhecimentos [...]”. É reafirmado que tais processos ocorrem a partir de “seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, reuniões, grupos de formação por área de conhecimento ou etapa de ensino, ciclos de formação sobre temas específicos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21).

Olhando para os trechos citados, é plausível tecermos algumas considerações, como por exemplo, no que se refere à formação continuada, a qual se propõe a auxiliar na superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial e atender às demandas em relação à prática pedagógica, o que nos remete à ideia de que a formação continuada é realizada para suprir lacunas da formação inicial e sanar dificuldades escolares. Assim, como inferem Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010, p.275), este tipo de justificativa acaba entendendo a formação continuada a partir da “implantação de ‘pacotes’ propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, complementam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis da educação”.

Outro ponto para refletirmos é o objetivo que se refere à valorização profissional através do aperfeiçoamento, com o intuito de instrumentalizar o/a professor/a com metodologias e conhecimentos. Concordamos com Alvarado Prada (1997), quando afirma que aperfeiçoar implica tornar perfeito, e que professores/as como seres humanos não têm a possibilidade de adquirir tal perfeição. Ademais, não é possível “pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano” (MARIN, 1995, p. 16).

Como nos ampara Freire (2017),

> [...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente (FREIRE, 2017, p. 102).

Ou seja, se somos seres inconclusos, inacabados, estamos sempre aprendendo ao longo de nossas vidas e nossas carreiras, portanto, não seria uma atividade de formação que daria conta de nos aperfeiçoar.

Além disso, a intenção de instrumentalizar o/a professor/a com conhecimentos não deixa claro se tais processos valorizam o saber docente ou, como afirma Candau (1997), se os professores/as são concebidos como quem também produz conhecimento, e não apenas como técnicos executores de tarefas. A autora também ressalta a importância de valorizar o saber da experiência, que são os saberes que surgem do trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto onde estão inseridos os/as docentes. Portanto, é necessário tomar cuidado com relação aos termos utilizados na elaboração de tais documentos, com o fim de não desvalorizar esses/as profissionais.

A formação descentralizada, "visa à reflexão da demanda de cada unidade", tendo sua organização a cargo das unidades educativas, através de momentos de estudos garantidos dentro do calendário escolar e acompanhamento feito por assessoria técnica e pedagógica do departamento (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21).

Conforme discutimos no capítulo dois desta dissertação, há autores/as que defendem a ideia de que as atividades de formação sejam desenvolvidas no lócus escolar (CANDAU, 1997; ALVARADO PRADA, 1997; IMBERNÓN, 2009), e como mencionado em análises anteriores, isso significa levar em conta as situações ocorridas na escola, não deixando de considerar "as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente" (CANDAU, 1997, p. 66). Vale lembrarmos ainda, como menciona Candau (1997), que o fato de ser desenvolvida na escola não garante o sucesso da atividade formativa, ou seja, se tais atividades forem desenvolvidas na escola, mas feitas de forma prescritiva, não levando em conta os saberes docentes, suas necessidades, dúvidas e anseios, ou ainda forem baseadas na transmissão de

conhecimentos, de nada adianta serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Outro ponto que vale destacarmos é a afirmação de que as atividades descentralizadas são organizadas pelas escolas em momentos de estudos que são garantidos dentro do calendário escolar. Ponto que é imprescindível, pois, segundo Alvarado Prada e Freitas e Freitas (2010), para que as atividades formativas aconteçam nas escolas é necessário que existam condições que viabilizem tal processo, como tempo e recursos para sua realização.

Outra ação mencionada no documento, refere-se à "Saúde do Escolar", um programa com o intuito de promovê-la, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde (SMS), incluindo ações como: monitoramento da saúde, promoção e diagnóstico precoce, nutrição e atividade física, sexualidade, prevenção da gravidez na adolescência, DST/AIDS (termo usado no documento), violência e maus tratos, proteção de agentes internos, e prevenção ao câncer. Além destas ações, o programa desenvolve também,

> [...] o projeto "Sexualidade" através de formação e oficinas que tem por objetivo subsidiar o trabalho dos/as educadores/as abrindo um espaço de construção coletiva sobre a sexualidade; refletir a sexualidade sob a concepção histórico-cultural, discutindo sobre valores e conceitos como igualdade entre sexos, liberdade, respeito, integridade, saúde, legalidade, prostituição, homossexualidade, gênero, papéis sexuais, poder, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 24).

Ao refletirmos sobre o objetivo do referido projeto, especialmente no trecho que menciona a ideia de abrir espaço para a construção coletiva, vale dizermos que tal expressão se mostra mais adequada de acordo com os referenciais estudados, pois representa valorizar os/as docentes, reconhecendo-os/as como pessoas que pensam, refletem e constroem conhecimentos.

Interessa ainda mencionarmos que tal projeto visa a refletir acerca da sexualidade sob uma concepção histórico-cultural, aproximando-se das ideias de Nunes (2012, p. 6) quando esclarece que "[...] a palavra e o conceito de 'sexualidade' remete imediatamente para o mundo da cultura ou da amplitude cultural histórica da ação humana". Portanto, uma visão de sexualidade não vista como uma parte do ser humano, mas sim como

uma condição humana que se transforma nos diferentes momentos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais, ou seja, está de acordo com a concepção de Sexualidade Dimensão Humana defendida nesta dissertação.

Desse modo, evidenciamos que a sexualidade e suas diferentes dimensões estão sendo consideradas, contudo o projeto está vinculado a um programa que se refere à saúde dos/as educandos/as e vincula a sexualidade a questões de prevenção à DST/AIDS e gravidez na adolescência. O que vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois como mencionamos no capítulo sobre a História da Educação Sexual e sua interface com a disciplina Ciências/Biologia, a sexualidade é discutida como uma dimensão humana, mas tem como justificativa para sua inserção no currículo escolar as questões referentes à prevenção de DST e gravidez "indesejada". O que, segundo Altmann (2001, p. 581), implica "pensar a relação da sexualidade também com a dor, o mal-estar e até mesmo a morte". Ou seja, temos aqui um modo oscilatório da concepção que perpassa tais documentos.

Ao final do capítulo um do documento em análise é mencionado que a formação continuada prosseguirá sendo promovida de forma "sistemática com todos(as) os(as) profissionais envolvidos no processo pedagógico" (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 25).

Após a leitura e análise da proposta curricular, foi feito o exame dos registros das atividades formativas sobre Educação Sexual no período em foco (2005-2012). Para tecermos nossas análises, foi necessário olharmos de forma individual para cada atividade formativa; assim, primeiramente organizamos um quadro com a descrição individual de cada uma delas (Apêndice B), e com um olhar atento fomos examinando tais materiais e tecendo nossas considerações sobre alguns pontos que nos chamaram a atenção.

Ao examinarmos os registros deste período é possível observarmos no Quadro 3 que o número de atividades formativas em relação à Educação Sexual passou a declinar, reduzindo-se a 6 atividades formativas: 5 cursos e 1 seminário, totalizando 202 horas de formação, contradizendo o proposto no fim do capítulo um da "Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis", quando afirma que a formação continuada prosseguirá sendo realizada de forma sistemática. Cabe salientarmos que a partir de 2008 não ocorreram mais cursos sobre a temática, e somente em 2012 foi realizado um seminário, mas com carga horária bastante reduzida se comparado com os outros períodos examinados nesta pesquisa.

Quadro 3: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (2005-2012)

Ano	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**Total**
Cursos	1	1	2	1	0	0	0	0	5
Projetos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Seminários	0	0	0	0	0	0	0	1	1
N. horas	20	52	84	30	0	0	0	16	202

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quanto aos conteúdos trabalhados, no geral tratam de prevenção às DST (termo usado nos documentos), AIDS, violência sexual, direitos sexuais e reprodutivos, história da sexualidade, relações de gênero, corpo, adolescência, família e escola, Educação Sexual na escola, medicalização da infância, violência e cultura da paz. E ao examinarmos de forma mais detalhada tais atividades apontamos que o primeiro curso "Sexualidade na escola" foi realizado em três encontros e totalizou 20 horas, com discussão de oito assuntos distintos (Vulnerabilidade às DSTs/HIV/AIDS; História da Sexualidade; Educação Sexual; História social da AIDS e perfil atual da epidemia; Adolescência e suas peculiaridades; Dicas e sugestões de como trabalhar a sexualidade em sala de aula; Família e Escola; e Pensando em planejamento estratégico), e assumindo o objetivo de instrumentalizar os/as professores/as, mencionando-se ainda o trabalho em torno de dicas e sugestões de como tratar o tema.

Assim, como mencionado nas análises do período anterior, é difícil pensarmos que em poucos encontros seja possível refletir sobre tantas questões, que não são simples de discutir, por vezes pela ausência destes temas no percurso formativos dos/as docentes, assim como a repressão sexual sofrida por alguns sujeitos em suas trajetórias, pois, como nos auxilia Figueiró (2018, p. 291), ao falar da formação de educadores sexuais é preciso termos em mente que "[...] não é da noite para o dia que alguém consegue superar valores e sentimentos advindos de uma moral repressora, de um longo processo de doutrinação que lhe incutiu uma única visão de mundo". Ou seja, formar um educador sexual para trabalhar dentro de uma perspectiva de Educação Sexual Emancipatória requer que este educador repense também as suas questões e visões a respeito de tabus, mitos, preconceitos etc., o que não é algo fácil e imediato. Portanto, é preciso mais do que um curso de 20 horas para isto. Ainda conforme Figueiró (2018, p. 303), tais cursos pontuais, "[...] podem contribuir no sentido de sensibilizar os educadores para o comprometimento em relação à Educação Sexual, mas não são suficientes para formar o educador sexual".

Além disso, as atividades formativas precisam considerar as experiências dos/as docentes. Isso implica identificarmos quem são eles, quais os conhecimentos construídos na sua prática educativa, quais suas necessidades e interesses profissionais (ALVARADO-PRADA, 1997). Para isso, torna-se imprescindível oportunizarmos espaços de discussões e reflexões, pois é preciso ouvi-los, assim como, é indispensável resgatarmos a visão crítica a respeito do trabalho docente, propiciando meios para uma tomada de consciência dos sentidos políticos, culturais, econômicos e ideológicos que estão presentes na prática docente e nas instituições escolares, para que, a partir de então, estes/as possam compreender o potencial transformador de suas práticas (GHEDIN, 2002; BORGES, 2002). O que não seria possível através de cursos de curta duração que visam a prescrever fórmulas para melhorar a prática educativa ou simplesmente apresentar diversos conteúdos de forma maçante aos/às docentes.

Nos anos de 2006, 2007 e 2008, foram realizados os cursos "Sexualidade: debate aberto", com carga horária mais extensa (52, 36, 48 e 30 horas) do que o padrão apresentado anteriormente e delineando objetivos como: refletir sobre a sexualidade e sua história, criar redes de discussões para refletir sobre sexualidade, e pensar estratégias de intervenção na comunidade. Portanto, objetivos que estão em consonância com a perspectiva de Formação Continuada Emancipatória, pois se alinham contrariamente a dar receitas prontas de como trabalhar as questões, mas sim refletir e pensar coletivamente sobre a temática e sobre formas de mobilizar a comunidade para os trabalhos com Educação Sexual.

Cabe mencionarmos que refletir sobre a história da Sexualidade "contribui para que [...] [os docentes] compreendam o processo de construção histórica, social e cultural das normas e regras ligadas à moral sexual, elaboradas pelas religiões, Ciências, famílias e outras instituições" auxiliando também na compreensão do "[...] quanto as normas e regras podem e devem ser transformadas, com a participação de pessoas críticas e conscientes [...]" (FIGUEIRÓ, 2018c, p. 295) o que contribui mais efetivamente com a formação de professores/as com um compromisso sociopolítico.

Depois de 2008, a temática perdeu seu espaço de discussão até o ano de 2012, quando aconteceu um Seminário denominado "Seminário Programa Saúde na Escola, Sexualidade e Cultura de Paz", com objetivos de capacitar, orientar e discutir temas como a sexualidade na adolescência, medicalização da infância, violência e cultura da paz. Nos registros constam ainda que as atividades desenvolvidas foram as

seguintes: uma palestra sobre paternidade e gravidez na adolescência e três minicursos: um sobre como abordar a sexualidade com adolescentes, um sobre medicalização da infância e, por último, um sobre a cultura da paz.

Portanto, ao olharmos o objetivo do seminário que se propõe a capacitar, orientar e discutir temas em torno da sexualidade, novamente nos deparamos com a indicação de uma abordagem marcada pelo modo prescritivo, que se propõe a passar formas de como realizar o trabalho de Educação Sexual e que considera os/as docentes sem capacidade de atuar com tais temas e, em função disso, necessitam ser orientados/as, instruídos/as e complementados/as com conhecimentos que lhes faltam.

Além do mais, ao atentarmos aos títulos do seminário e das palestras, é possível inferirmos que as discussões em torno da temática, neste último ano, se aproximam de uma abordagem médica da Educação Sexual, pois visam a discutir questões de saúde e prevenção, que têm sua importância, mas que não são o cerne do trabalho da Educação Sexual Emancipatória que defendemos.

Em suma, a análise do período 2005-2012 permitiu constatarmos a preocupação da RME de Florianópolis com a formação de seus/suas educadores/as, pois as atividades formativas foram realizadas em dois modos: centralizado e descentralizado. O primeiro ocorreu no Centro de Formação Continuada e o segundo nas unidades educativas, porém as atividades formativas relacionadas à Educação Sexual foram perdendo espaço de discussão na RME, aparecendo com carga horária mais efetiva nos anos 2006, 2007 e 2008.

Ao olharmos para esse período de forma geral, verificamos que as atividades formativas não se caracterizaram integralmente como uma Formação Continuada Emancipatória, pois não se apresentaram de forma contínua, evidenciando que a Educação Sexual vem perdendo seu espaço de discussão a partir de 2008. Além disso, os documentos estavam marcados evidentemente pela ideia de capacitação, aperfeiçoamento e instrumentalização de professores/as, e embora tenha sido possível identificarmos momentos de reflexão e discussão sobre a sexualidade nos cursos “Educação Sexual Debate Aberto”, não foi mencionada ao longo dos documentos a ideia de reflexão sobre a prática docente coletiva e contextualizada. Em outras palavras, não fica evidenciada a formação de um sujeito com compromisso sociopolítico.

A abordagem de Educação Sexual se apresentou de maneira oscilatória, e em alguns momentos pudemos perceber a presença da Educação Sexual Emancipatória devido a alguns conteúdos abordados (gênero e direitos sexuais e reprodutivos); e também nos cursos

“Educação Sexual Debate Aberto” e em outros notamos evidenciada a abordagem Médica.

A perspectiva de sexualidade presente nos documentos desse período considera suas diferentes dimensões, logo, aponta uma construção histórica e cultural, porém em alguns momentos a sexualidade apareceu bastante ligada a questões de saúde, estando vinculada à prevenção de DST/AIDS e gravidez na adolescência. Perspectiva bastante marcada nos documentos que foram lançados pelo Ministério da Educação em 1997 e que, de certa maneira, normatizam outros documentos oficiais, como no caso das ideias balizadoras das atividades formativas na RME de Florianópolis no período 2005-2012.

4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA RME E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL DURANTE O PERÍODO DE 2013-2016

Neste subcapítulo apresentamos e discutimos inicialmente os documentos curriculares produzidos dentro do período 2013-2016 e que, de alguma forma, fazem menção à formação continuada e/ou Educação Sexual. E, posteriormente, passamos à apresentação e análise dos registros de atividades formativas dos arquivos permanentes da GEC da SME de Florianópolis no que tange à Educação Sexual.

Neste período houve a publicação de diversos documentos que se encontram em vigência atualmente, dentre eles: *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RME de Florianópolis* (2015); *Plano Municipal de Educação* (2015); *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016); *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação* (2016).

O primeiro documento citado tem o objetivo de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/2013) a um conjunto de normativas elaboradas pela SME e que há décadas vêm se agregando na Educação Básica do Município. Nele são citados os objetivos das DCN, e vale ressaltarmos o terceiro, que diz respeito à formação docente, a saber: “orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da educação básica” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

Ao se referirem às concepções fundantes, estas têm como eixo principal a educação integral e o direito à aprendizagem, seguidos de mais dezessete princípios, os quais são colocados em diálogo com o conjunto de resoluções normativas e orientações da RME de Florianópolis. Desta

forma, o documento reporta-se primeiramente ao Artigo 9º das DCN, assim como aos seus nove incisos; e evidenciamos aquele que tem relação com os processos formativos dos/as docentes: “VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 20).

Em relação aos dezessete princípios, vale salientarmos o 12º, intitulado “A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo”, no qual assegura-se que “a formação docente para a Educação Básica é um compromisso público do município”. Reporta-se, em seguida, ao Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual afirma, que a “valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

Dessa maneira, neste primeiro documento analisado não aparecem grandes esclarecimentos sobre como são desenvolvidos os processos de formação continuada de docentes e, em geral, quando mencionados, estão embasados em documentos nacionais. Entretanto, vale destacarmos a exclusividade da utilização da terminologia formação continuada em detrimento de outras, como a capacitação ou o aperfeiçoamento, o que indica de alguma forma a concepção que embasa os processos formativos.

Em 2015 foi sancionado pela Lei Complementar n. 546, de 12 de janeiro de 2016, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (PME) com vigência no decênio 2015/2025, o qual discutiremos a seguir.

Tal documento trata de um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que expressam a política educacional em todos os níveis e modalidades de ensino dos Sistemas de Educação no âmbito do município, abordando em seu bojo o diagnóstico educacional, aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos de Florianópolis, Educação Básica e suas diferentes etapas e modalidades. Inclui, também, capítulos sobre os/as profissionais da educação, gestão democrática, financiamento e, por último, suas metas e estratégias. Destacamos os trechos que fazem menção de alguma forma aos processos de formação continuada de professores/as.

No capítulo intitulado “Diagnóstico Educacional” é declarado que, para atingir a meta de redução do abandono escolar, assim como minimizar as taxas de distorção idade/série, vem sendo oportunizado o “[...] aperfeiçoamento profissional aos trabalhadores da educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 31).

Aqui cabe fazermos algumas ressalvas: primeiramente, como mencionado e explicado em análise anterior, entendemos que a expressão

aperfeiçoamento tem suas incoerências para se referir aos processos de formação docente; e também, é preciso atenção redobrada quando a formação continuada é colocada como a solução dos problemas educacionais, pois, como enfatiza Alvarado Prada (1997, p. 97), “Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é a solução do sistema educativo”. Todavia, ela tem seu potencial transformador, mas não deve ser entendida como a “salvadora da pátria”, haja vista que o abandono escolar e as distorções idade/série podem estar relacionadas a inúmeras questões, e não somente à prática ou à formação de professores/as.

Mais adiante, no capítulo “Profissionais da Educação”, é afirmada a necessidade de valorização profissional e do cumprimento da legislação que garanta “ações voltadas à formação continuada, à carreira, à remuneração e às condições de trabalho” dos/as profissionais, assim como, a garantia de tempo reservado dentro da sua carga horária para estudo e formação. É mencionada ainda a criação, em 2009, da Gerência de Formação Permanente com o intuito de alinhar as expectativas de formação continuada da RME.

Tais aspectos são imprescindíveis para o sucesso dos processos formativos de docentes, pois, como afirma Imbernón,

> [...] se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda ‘culturizar o mestre’, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Portanto, mais do que propor a formação continuada, é necessário proporcionar meios para que ela ocorra, ou seja, os processos formativos precisam constituir-se de situações prazerosas e criteriosas, partindo de temas de relevância do grupo, assim como é preciso criar espaços de discussões dentro do contexto escolar, no horário de trabalho, o que implica reduzir cargas horárias de sala de aula, para que os/as docentes possam viver os espaços da escola, conversar entre si, desenvolver projetos, ter ideias e colocá-las em prática; entretanto, para que tudo isso ocorra, precisam ter uma remuneração justa, implicando a valorização de seu trabalho e carreira.

Seguindo a leitura do PME, o documento cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 e afirma que esta instituiu a formação em serviço como uma possibilidade de valorização e

aperfeiçoamento do/a profissional da educação, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), que, em sua meta 16, assume a garantia de formação continuada a todos/as os/as profissionais considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No capítulo que trata das metas e estratégias do PME, é referido o comprometimento com a formação continuada de professores/as e reiterado diversas vezes. Em destaque a meta 6, que trata da educação em tempo integral e aponta, entre suas estratégias, "estimular e desenvolver políticas de formação continuada para os profissionais de educação sobre diversidade étnico racial e orientação sexual, articuladas com instituições educativas do movimento social" (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 106). A meta 7 refere-se a fomentar a qualidade da Educação Básica, trazendo estratégias como "Promover a formação continuada de profissionais da educação, visando a detecção dos sinais de violência doméstica e sexual e a adoção de providências/encaminhamentos à rede de assistência à infância e adolescência" (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 109). A meta 16 compromete-se em

> Manter formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação [...] garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidade, demanda e contextualização dos sistemas de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 120).

Salientamos o comprometimento em promover a formação continuada sobre questões como a diversidade de orientação sexual, violência doméstica e sexual, temáticas que perpassam o trabalho de Educação Sexual Emancipatória, o que demonstra que apesar da retirada do termo "identidade de gênero" o qual constava na versão preliminar do PME[27], e do momento de retrocesso que existiu nos últimos anos em termos de Educação Sexual, ela ainda está presente de alguma forma no referido documento.

---

[27] Esta versão do documento não foi analisada no presente trabalho, porém tivemos acesso a ela. E como explanamos no item 1.3 desta dissertação, a Educação Sexual tem sofrido um momento de retrocesso devido aos movimentos "Ideologia de Gênero" e "Escola Sem Partido", que trazem um discurso conservador e que tiveram forte influência na retirada de termos que perpassam o trabalho de Educação Sexual dos Planos Nacional e Municipais de Educação.

No ano de 2016, foi disponibilizado um novo documento, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, a qual, além da apresentação e introdução, tem sua estrutura organizada em duas partes. Na primeira são explanados os pressupostos da RME e discutidos temas como: conhecimento, ensino e aprendizagem; gestão democrática; educação inclusiva e diferenças na escola; formação integral; tecnologias e mídia-educação; formação continuada de profissionais da educação e avaliação. Na segunda parte são apresentados os debates sobre as áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

Segundo consta na apresentação, o documento "é resultado, fundamentalmente, de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos profissionais da educação" (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 13). E menciona que "Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais" (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 14).

Portanto, é cabível inferirmos a presença de uma concepção de formação que pode propiciar aos docentes espaços de reflexão, não somente sobre sua prática individual, mas coletivamente, como um grupo que pensa, discute e compartilha seus conhecimentos. Ou seja, levando em conta os saberes docentes e olhando para os/as professores/as como protagonistas de sua formação.

Por outro lado, é preciso evidenciarmos que os saberes docentes não decorrem somente da prática educativa, pois, como bem afirma Pimenta (2002), estes provêm, também, das teorias da educação, que têm papel fundamental na formação destes/as profissionais. É importante não esquecermos que teoria e prática precisam andar juntas, e que a superação dos limites encontrados no cotidiano escolar "[...] se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas" (PIMENTA, 2002, p. 25).

Também é necessário pensarmos que tipo de reflexão está sendo proposta aos/às docentes, pois, como infere Ghedin (2002), é preciso compreendermos se tais ofertas formativas os/as levam a processos reflexivos voltados para a consciência, potencializando a realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça, ou se estariam justificando outras formas de controle social. Em outras palavras, é muito importante que os processos formativos proporcionem espaços de discussão e reflexão coletiva, porém é necessário que estas tenham um potencial

crítico, onde os/as docentes possam ter a oportunidade de compreender o mundo à sua volta, para além dos problemas de sala de aula, mas em nível social.

O capítulo intitulado Formação Continuada dos profissionais da Educação contextualiza que a RME, historicamente, tem proposto ações para "qualificar seus profissionais", por meio de aprovações de estatutos e planos de carreira, investimento em políticas públicas enfocando a "profissionalização docente", e concessões de licença remunerada para aperfeiçoamento (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 48).

Neste sentido, salientamos que todas as ações que promovam o incentivo à formação profissional são de grande valia. Como por exemplo, a concessão de licença remunerada para "aperfeiçoamento", o que certamente traz um grande estímulo para que os/as profissionais continuem seus estudos; porém, é imprescindível lembrar que pensarmos a formação continuada como um curso de pós-graduação ou especialização, por exemplo, relaciona-se com a perspectiva "clássica" de formação, definida por Candau (1997) como um processo de atualização profissional, que compreende a universidade como quem produz conhecimento e o docente como quem aplica, socializa e transpõe tais conhecimentos. Essa perspectiva é também criticada por outros autores (ALVARADO PRADA, 1997; IMBERNÓN, 2009), no entanto, é relevante reafirmarmos que estes processos formativos são de grande valia, porém não devemos limitar a formação continuada a eles.

Mais adiante, é afirmado que a possibilidade de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação e a constante oferta de ações de formação continuada têm contribuído para a constituição de um grupo "qualificado de profissionais da educação". Portanto, pensarmos a formação continuada dos/as docentes é um grande desafio, o que implica "[...] propor alternativas de formação que promovam o seu protagonismo no processo" (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

Na sequência é apontado que, para tornar viável a oferta de formação, foi criada em 2009 a Gerência de Formação Permanente, a qual tem o intuito de "articular ações formativas para promover a valorização e (re)orientação da prática educativa dos/as profissionais da educação" por meio de "cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância, visando à formação permanente dos/as profissionais da RMEF" (SME, 2006a, p. 50), sendo que tais processos se destinam a todos/as os/as profissionais, tanto ingressantes quanto aqueles/as mais experientes.

Perante esta última afirmação, de que os processos formativos são destinados tanto a docentes mais experientes quanto ingressantes, é preciso refletirmos, pois não fica claro se são levadas em conta as especificidades dessas diferentes fases da carreira. E como anuncia Candau (1997), é preciso termos consciência das diferentes etapas do desenvolvimento profissional, entendendo que cada fase da carreira, traz consigo distintas necessidades, anseios, questionamentos e diferentes saberes. Portanto os processos de formação precisam ser pensados levando em conta tais particularidades.

Ao final do capítulo Formação Continuada dos profissionais da Educação, presente na Proposta Curricular, está descrito que as atividades de formação são desenvolvidas com periodicidade mensal, e são coordenadas e às vezes ministradas pelos assessores da Diretoria de Ensino Fundamental (DEF). É enfatizado que as atividades "têm buscado, por meio do diálogo, que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação". É registrado, também, que são desenvolvidas em diversas modalidades como "congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho", tendo como propósito, "articular momentos presenciais de estudos teóricos e de socialização das práticas e também momentos virtuais [...]" (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 51).

Na segunda parte do documento, onde consta a divisão por área de conhecimento, o item Ciências da Natureza traz um apanhado sobre o histórico da Área de Ciências da Natureza; Considerações, concepções e desafios sobre o Componente Curricular de Ciências; Considerações sobre práticas no componente Curricular de Ciências; e Eixos e conceitos construtivos da Área de Ciências da Natureza. Salientamos que um dos eixos, denominado Saúde e Bem-estar, abrange em seus conteúdos a temática sexualidade juntamente com a questão de higiene, prevenção e forma de contágio de doenças, ou seja, como visto em períodos anteriores, ainda persiste na RME nuances da concepção médica de Educação Sexual. Uma perspectiva pautada por uma visão de Ciência neutra e incontestável e que usa as questões de saúde como justificativa para a discussão sobre sexualidade na escola.

Em 2016 foi publicado um documento específico para falar da formação continuada, denominado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, o qual apresenta, além de sua introdução, mais quatro partes: a primeira trata das discussões sobre a formação continuada por componente curricular; a segunda, dos especialistas em assuntos educacionais, apoio pedagógico, auxiliares de ensino e profissionais das tecnologias de informação e

comunicação; a terceira refere-se aos processos formativos dos/as profissionais que atuam nas diversas modalidades da educação básica; e por último, na quarta parte, são apresentadas as ações formativas de formação continuada, presencial e a distância para profissionais da RME. Desta forma, há aquelas que se enquadram no recorte da presente pesquisa, a saber: introdução, componente curricular de Ciências e as ações de formação continuada.

No subtítulo incluído na introdução, "(Re)Significando a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação", é mencionado que a formação continuada integra de forma essencial o processo de mudança e inovação das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios da educação.

Segundo este documento, a formação continuada em serviço não deve se pautar exclusivamente na ideia de aprimorar os estudos dos conteúdos científicos de cada componente curricular, mas estar "atrelada a um compromisso bem mais alargado com vistas à formação cidadã", valorizando o espírito de inovação e transformação, unindo os/as docentes dos diferentes componentes curriculares (FLORIANÓPOLIS, 1996c, p. 16).

Para alcançar tal propósito,

> [...] é necessário romper com os modelos tecnicistas de formação que fazem com que os/as profissionais assumam uma condição de passividade e pouca reflexividade em suas práticas educativas, se tornando meros *executores do currículo*. Reconhecer que cada profissional é fundamental para o sucesso da formação é um imperativo, o que implica em assegurar a efetiva participação nas definições e decisões de todo o processo de formação, pois são eles/elas que possibilitam, a partir da problematização da realidade, emergir as necessidades e demandas e pensar coletivamente alternativas de solução (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p.16).

No mesmo sentido, há necessidade de reestruturar a concepção e a prática da formação continuada "[...] onde se propiciem momentos em que os/as profissionais da educação aprendam juntos através do compartilhamento de suas experiências e estudos pessoais" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p.16).

A análise destes extratos possibilitou tecermos algumas considerações, e para tal, inicialmente, é necessário analisarmos o termo formação continuada em serviço. De acordo com Alvarado Prada (1997), tal terminologia remete a uma concepção onde professores/as são vistos/as como sujeitos que possuem valores, conhecimentos, aptidões, mas que, em se tratando de seu trabalho, é possível que estejam sempre melhorando, ou seja, tal terminologia dialoga com a Formação Continuada Emancipatória, pois considera os/as docentes como sujeitos que estão em processo contínuo de aprendizagem, ou, como afirma Freire (2017), seres inconclusos, em permanente transformação.

Além disso, os extratos mencionam a necessidade de romper com os modelos tecnicistas de formação, considerar a participação dos/as docentes nas definições e decisões de todo o processo de formação, e propiciar momentos de aprendizagem coletiva através da troca de experiências. Assim, é possível inferirmos que tais profissionais são concebidos/as como sujeitos de sua formação, sendo que esta, não ocorre estritamente nos cursos ofertados, mas também no cotidiano escolar, através dos projetos pedagógicos, dos estudos pessoais e das discussões coletivas que se tornam fonte de aprendizagem e conhecimento, ou seja uma perspectiva que também dialoga com a Formação Continuada Emancipatória.

Segundo consta no documento *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, as atividades formativas fundamentam-se na participação dos/as profissionais, em dar vez às suas vozes, porque "a partir da realidade de cada um/uma é possível problematizar as ideias e experiências vivenciadas — com suas dificuldades, problemas, desafios e soluções — nas salas de aula". Além disso, é destacada a necessidade destes/as profissionais relacionarem a "[...] teoria e a prática, visto que, são inseparáveis mobilizando a reflexão como ação política indispensável para melhorar a qualidade social da educação (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 17).

Olhando para este excerto é possível reiterarmos o compromisso político das atividades formativas da RME de Florianópolis previstas neste documento, pois, como afirma Pimenta (2002), é de suma importância a união entre teoria e prática, já que as teorias da educação têm um papel fundamental na formação do/a docente, proporcionando-lhe uma ação articulada pela compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

Assim, é apontado que não existem receitas para que tais processos ocorram, mas que é possível que professores/as assumam o papel de produtores/as de conhecimentos através de práticas colaborativas e

reflexivas de formação; e são consideradas como “redes de formação continuada”:

- os cursos de formação organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, nas modalidades presenciais e à distância;
- as formações realizadas nas unidades educativas;
- a socialização das boas práticas pelos/pelas profissionais da educação, especialmente em seminários, fóruns, congressos, cursos diversos e através da publicação de artigos, revistas, dentre outros;
- a formação individual dos/das profissionais em cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) ou até mesmo através da participação em palestras e seminários, a leitura de livros, o acesso ao teatro e ao cinema, dentre outros importantes espaços para refletir sobre sua prática e aperfeiçoar sua formação;
- a experiência educacional com os/as estudantes;
- a realização do Congresso de Educação Básica (COEB) que tem como objetivo promover a interlocução, o compartilhamento e a construção de conhecimentos entre os/as profissionais da educação (SME, 2016b, p. 17).

Ao fim do capítulo é ressaltado que a concepção de formação continuada que norteia os trabalhos da RME é entendida como espaço de “reflexão e compartilhamento de conhecimentos” (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 19). Portanto uma visão de formação que considera os/as docentes como produtores/as de conhecimentos, e não como técnicos/as.

No capítulo intitulado “(Re)Pensando a Formação Continuada para o Componente Curricular de Ciências” são apresentadas discussões e concepções que buscam construir juntamente com os/as professores/as subsídios para a organização de propostas de práticas pedagógicas que contribuam para formação integral dos/as estudantes. E também ressaltam que a formação continuada destes/as profissionais ocorre “[...] através de ricas experiências de aprendizagem, com a socialização de boas práticas, estudos e discussões teóricas de temas relacionados à Área, sempre

voltadas para a reflexão e o aprimoramento da prática dos/as profissionais da educação" e que existe grande relevância da "autoformação para compor a formação continuada, nas quais os professores/as apropriam-se dos objetos de seus trabalhos, num processo formativo contínuo, fornecendo-lhes meios para a qualificação profissional" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 111).

Ao longo desse capítulo estão expostas as escolhas metodológicas que permitem ao/à educador/a um trabalho integrador e são apresentadas e discutidas as três distintas formas utilizadas na RME, a saber: "[...] atividades de aprendizagem, projetos ou sequências didáticas", sendo frisado que a valorização do trabalho docente deve partir da criação de condições como "troca de experiências entre os/as professores/as" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 113).

Nesse excerto é possível destacarmos a ideia de que as atividades formativas estejam voltadas à reflexão e ao aprimoramento da prática, sendo desenvolvidas num processo contínuo. O que demonstra mais uma vez um diálogo com a concepção de Formação Continuada Emancipatória, que se relaciona a um processo contínuo, onde os/as docentes são compreendidos/as como sujeitos que estão "[...] sempre na perspectiva de 'ser mais'. Independente da etapa da vida [estão] sempre aprendendo [...]" (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

Mais adiante, são apontadas quatro questões metodológicas que devem receber atenção na formação continuada de professores/as: o "*conhecimento conceitual* das Ciências da Natureza"; o "contexto histórico, social e cultural das Ciências"; os "processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza"; e por último, os "recursos de comunicação utilizados nas Ciências da Natureza" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 116).

Salientamos neste trecho a preocupação com o contexto histórico, social e cultural das Ciências na formação docente, ponto que possui grande importância também para as discussões em torno da Educação Sexual, pois, como apontado por Bonfim (2009, p. 110) "a concepção dominante na formação docente e consequentemente a Educação Sexual Escolar é a categoria biologista-médica-higienista", uma vertente da Educação Sexual que, por se basear no determinismo biológico, deixa de lado o contexto histórico, social e cultural e traz uma visão reducionista da sexualidade humana e, consequentemente, da Educação Sexual. Desta forma, inserirmos tais visões na formação continuada de professores/as é de extrema relevância.

Ao fim do capítulo é apresentado um quadro com os cinco eixos que compõem o componente curricular de Ciências e seus respectivos

objetivos e conceitos: Ambiente e Sustentabilidade, Planeta Terra e Universo, Biodiversidade, Saúde e Bem-Estar e, por último, Materiais Substâncias e Processos. Tais eixos perpassam, de algum modo, a formação continuada de profissionais da RME, e destacamos aquele que tem relação com a Educação Sexual e que foi nomeado como Saúde e Bem-Estar, no qual a Sexualidade é apontada como um dos conceitos a serem trabalhados, tendo como objetivo "Conhecer a anatomia, morfologia e fisiologia humana e os cuidados para proporcionar qualidade de vida e segurança coletiva na sociedade".

Neste trecho fica nítida a perspectiva médica de Educação Sexual e, como já mencionamos, carrega uma visão reducionista de sexualidade, dando destaque apenas à sua dimensão biológica. Isso representa uma contradição, pois ora é afirmado o compromisso com as discussões históricas, culturais e sociais das Ciências, ora está voltado para um viés reducionista da sexualidade humana, que não leva em consideração seus fatores históricos, sociais e culturais. Tal perspectiva diferencia-se da Educação Sexual Emancipatória e também da perspectiva de Sexualidade Dimensão Humana.

Na quarta e última parte do documento *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, intitulada "Gerência de Formação Permanente: Ações educativas em parceria", há o subtítulo "Formação Continuada dos Profissionais da Rede", onde é apresentada a Gerência de Formação Permanente (GEPE), seu objetivo: "promover a valorização e a reorientação da ação educativa em parceria com as Diretorias da SMEF e as Instituições de Ensino Superior — IES conveniadas", e suas atribuições, que se organizam através de: "cursos de Formação Presencial e a Distância; Estágio Curricular Obrigatório; Pesquisa; Extensão e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 211).

De acordo com o documento, a GEPE tem o compromisso de fomentar uma educação de qualidade, o que "Ultrapassa, portanto, a questão da atualização profissional e trabalha em direção a uma formação crítico-reflexiva"; e tem como princípio a "dialogicidade entre os sujeitos", constituída a partir de quatro movimentos: "O conhecimento na ação; A reflexão na ação; A reflexão sobre a ação; A reflexão para a ação", tais movimentos refletem uma formação "que se guia pelos conhecimentos advindos da experiência e das vivências pedagógicas do sujeito". Afirma ainda o documento que "a reflexão crítica permanente constitui-se como orientação prioritária para o processo de formação dos

sujeitos que buscam a transformação através de sua prática educativa" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 211-212).

Ao analisarmos o excerto acima, fica evidente que a perspectiva apontada no documento dialoga com a Formação Continuada Emancipatória, pois considera as atividades formativas para além da atualização profissional e parte do princípio do diálogo entre os sujeitos, portanto considera os docentes como seres que pensam e produzem conhecimentos. E ainda, enfatiza a reflexão crítica em busca da transformação social através das práticas educativas, ou seja, como nos auxilia Ghedin (2002), tem um compromisso com a emancipação, auxiliando as pessoas a interpretarem-se nas formas de dominação a que estão submetidas e enxergarem as possibilidades de transformação.

Ao seguir a análise do citado documento encontramos um novo subtítulo, nomeado "Área estratégica: curso de formação", onde estão em destaque os cursos de formação que têm o objetivo de "valorização e a (re)orientação da ação educativa por meio da articulação entre a teoria e a prática (ação-reflexão-ação)" e que se desenvolvem em torno de "questões de relevância voltadas às temáticas de interesse geral e/ou específico das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino" (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 212).

As temáticas abordadas até o momento são: "Gestão Educacional; Educação Integral; LIBRAS: língua, linguagem e comunicação; Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais; Primeiros Socorros e Proteção Civil na Educação; Planejamento, Registro e Avaliação; Gestão e Ética no Serviço Público; e Letramento no Contexto Educativo" (SME, 2016b, p.213). Destacamos o que está bem evidente: a Educação Sexual não está incluída nas temáticas que vêm sendo abordadas nas atividades formativas da RME nesse período recente que integra a pesquisa.

Nas considerações finais do documento, é reafirmado que

> [...] o movimento de ação-reflexão-ação, constituído em sua gênese, vem pautando as ações formativas de modo sistemático, levando em consideração o percurso histórico dos sujeitos envolvidos e as demandas da SMEF e IES parceiras (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p.218).

Em suma, com a leitura e análise do documento Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação, foi possível identificarmos a intenção de superar os modelos

de formação que colocam os/as docentes em uma posição passiva, portanto, assegurando a sua participação ao longo de todo o processo de formação através do compartilhamento de experiências e estudos pessoais, o que proporciona aos/às docentes da RME assumirem o papel de produtores/as de conhecimento, ficando evidente o indicativo de uma visão de que teoria e prática devem andar juntas e que a reflexão é uma ação política.

No geral, cabe realçarmos que fica explícito no documento analisado que a concepção de formação continuada da RME ultrapassa a visão de atualização profissional, indo em direção a uma formação que valoriza a reflexão crítica sobre a prática docente.

Dando continuidade à análise verificamos os arquivos permanentes da Gerência de Educação Continuada da SME, e selecionamos os registros das atividades formativas referentes à Educação Sexual no período de 2013-2016.

Como podemos observar no Quadro 4, no período de 2013 a 2016, foi desenvolvida apenas uma atividade formativa envolvendo a temática, o que é algo que nos chama muito a atenção, considerando a perspectiva defendida nos documentos, no que se refere à concepção de formação continuada. Estamos diante de uma contradição, porém os documentos aos quais tivemos acesso não nos permitiram identificar o motivo dessa ausência de ações formativas. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que as discussões sobre a Educação Sexual vêm sendo silenciadas nos processos formativos de professores/as da RME no período em tela, conforme vemos abaixo e no Apêndice C.

Quadro 4: Atividades formativas referentes à Educação Sexual (2013-2016)

Ano	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Curso	0	0	0	1	1
Projeto	0	0	0	0	0
Seminário	0	0	0	0	0
N. de horas	0	0	0	10	10

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A observação dos dados no quadro acima nos permite verificar que durante o período de quatro anos foi desenvolvido apenas um curso de 10 horas sobre Educação Sexual, sendo esse curso do Programa Saúde na Escola que foi destinado à formação de multiplicadores/as, e desenvolvido com professores/as, representantes da saúde e alunos/as,

discutindo temas como gênero, diversidade e prevenção às DST, com o objetivo de formar os/as adolescentes e fomentar a discussão e a prevenção.

Olhando para este registro, identificamos que as discussões abrangem além das questões preventivas, pois discutem questões de gênero e diversidade. Por outro lado, o próprio título do curso enfatiza a saúde, o que torna possível inferirmos que o cerne do trabalho tem relação com as questões preventivas, muito mais do que com as discussões de gênero e diversidade.

Portanto, a análise dos documentos curriculares do período em foco (2013-2016) nos permite inferir que a RME tem caminhado para uma perspectiva de Formação Continuada Emancipatória, uma vez que identificamos a intenção de que as atividades formativas fossem realizadas de forma contínua, ao longo da carreira docente, partindo das necessidades dos/as professores/as e através da reflexão crítica sobre a prática, que é entendida como uma ação política com vistas à transformação social.

Por sua vez a Educação Sexual não é incluída em tal perspectiva, pois as atividades formativas na RME referentes a esse tema foram perdendo seu espaço de discussão desde o ano de 2008, ainda na Gestão do período (2005-2012), sendo praticamente silenciadas no período em foco.

Assim, houve uma única atividade formativa referente à temática, realizada em 2016 sob a perspectiva Médica de Educação Sexual, e vale mencionarmos que nesta atividade é citada a discussão sobre gênero e diversidade sexual, que são temáticas que perpassam a Educação Sexual Emancipatória, porém o foco maior são as questões de saúde e prevenção. Quanto à concepção de Sexualidade, é possível afirmarmos que nos documentos é enfatizada uma visão reducionista de sexualidade, priorizando a sua dimensão biológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a Educação Sexual no que tange à formação de professores/as após o ingresso na carreira docente representou mais do que responder a uma pergunta de pesquisa. Na verdade, foi uma necessidade pessoal e profissional de compreender como uma temática, que é frequentemente silenciada nos cursos de licenciatura (em destaque as de Ciências Biológicas), se desenvolve nos processos formativos dos/as docentes que já se encontram no ambiente escolar.

Com as muitas leituras empreendidas para o desenvolvimento desta pesquisa, entendi que a Educação Sexual não é uma tarefa fácil de ser realizada, pois envolve diferentes compromissos, dentre eles a transformação das normas e valores ligados à sexualidade. Compreendi, também, que a sexualidade é uma dimensão humana, histórica, processual e mutável, e que a formação continuada de professores/as não é algo simples que possa ser feito a partir de um curso, palestra ou seminário realizados de forma esporádica. Sou aliada das ideias de Freire (2017), que considera que somos

> [...] seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade de que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [e as mulheres] se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens [e das mulheres] e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente (FREIRE, 2017, p.103).

É neste sentido que defendo a ideia de que as atividades formativas dos docentes sejam realizadas dentro de uma perspectiva de Formação Continuada Emancipatória, a qual é desenvolvida de forma permanente, ao longo da trajetória dos/as profissionais, num movimento que contempla momentos de reflexão crítica e coletiva sobre a prática educativa. É em função disso que existe a necessidade desta continuidade, pois a prática dos/as professores/as está sempre em transformação, e a reflexão crítica sobre ela também precisa ser constante.

Contudo, neste momento de finalização da pesquisa, venho tecer algumas considerações a respeito dos resultados obtidos ao longo das

análises dos documentos, que foram balizadas pelas seguintes compreensões: Formação Continuada Emancipatória, processo contínuo e permanente, desenvolvido ao longo das trajetórias profissionais, com intenso protagonismo dos docentes, que são vistos como sujeitos de sua aprendizagem e realizam momentos de reflexão crítica e coletiva sobre a prática educativa, desenvolvendo um compromisso sociopolítico; Educação Sexual Emancipatória, que se preocupa com a vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade e tem sua ênfase no compromisso com a transformação social; e por último, Sexualidade Dimensão Humana, que considera a sexualidade como uma condição essencialmente humana, com distintas dimensões para além da biológica. Portanto, uma construção social, dinâmica, dialética e que se transforma nos diferentes momentos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. As análises foram organizadas de acordo com os períodos de Gestão da Prefeitura de Florianópolis. No entanto, é necessário retomar a questão principal que norteou a presente pesquisa: Como a temática Educação Sexual vem se apresentando na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC?

Ao realizar as análises documentais percebi o quanto é difícil categorizar as atividades de formação de professores/as, pois não há uma regularidade nos itens que compõem os registros dos documentos, principalmente se considerar que foram analisados vários períodos de diferentes gestões administrativas políticas da Secretaria Municipal de Educação.

Vale mencionar que os documentos encontrados tratavam de atividades formativas para docentes do Ensino Fundamental sem diferenciar as suas disciplinas de atuação, o que representou uma restrição no sentido de analisar a formação específica para professores/as de Ciências sobre a Educação Sexual. No entanto, o fato de os documentos não tratarem de atividades formativas específicas para estes/as professores/as, levou-me a concluir que a RME de Florianópolis tem uma compreensão de que a Educação Sexual não é uma tarefa exclusiva deles/as. O que representa um ponto importantíssimo dentro da formação docente para o trabalho de Educação Sexual, já que historicamente a temática foi delegada a professores/as de Ciências, sob a afirmação da existência de uma proximidade com o tema, ou seja, a partir de uma visão reducionista de sexualidade, onde é evidenciada somente sua dimensão biológica e deixado de lado sua construção social, cultural, histórica e política.

Ao mesmo tempo, destaco que apesar das restrições nos documentos, durante as análises foi possível estabelecer o diálogo entre a

Educação Sexual e a disciplina Ciências/Biologia, assim como verificar o lugar da Biologia como condicionante de uma abordagem de Educação Sexual, o que possibilitou um olhar mais voltado sobre a influência da Biologia na composição das atividades formativas do que sobre a formação de professores/as de Ciências, especificamente.

De forma geral, ao analisar as atividades formativas sobre Educação Sexual realizadas na RME de Florianópolis verifiquei que tais ações se apresentaram em coerência com a concepção de Formação Continuada Emancipatória somente no primeiro período (1993-1996), e que no último período (2013-2016) fica evidente um direcionamento a esta perspectiva de formação, pois os documentos curriculares deste período preveem um processo formativo contínuo, realizado através da reflexão crítica sobre a prática docente, que é vista como uma ação política. Entretanto, evidenciei uma contradição, na medida em que havia tal perspectiva de formação, mas nos documentos referentes aos quatro anos dessa gestão verifiquei que foi realizado apenas um curso de 10 horas sobre Educação Sexual.

No segundo e terceiro períodos (1997-2004 - 2005-2012) compreendi que as atividades formativas não se caracterizaram em sua totalidade com a concepção de Formação Continuada Emancipatória, pois o segundo período apresenta marcas bem explícitas da perspectiva de capacitação e o terceiro apresenta indicativos de capacitação, aperfeiçoamento e instrumentalização de professores/as.

Ao olhar para a abordagem de Educação Sexual Emancipatória foi possível constatar que ela está presente nos três primeiros períodos, mas não de forma exclusiva. A abordagem Pedagógica é predominante no primeiro período e apresenta-se também no segundo, já a abordagem Médica aparece em todos os períodos, sendo que nos três primeiros são observadas nuances desta abordagem e no último ela fica bem evidente. O que demonstra que a RME de Florianópolis vinha se preocupando com uma discussão mais abrangente de Educação Sexual, representando uma tentativa de superação da tradicional abordagem Médica, que tem sua marca evidente na história da Educação Sexual e da disciplina Ciências/Biologia, porém, no período mais atual fica demarcado que tal abordagem volta a se fazer presente na única atividade formativa realizada. Vale mencionar a ausência da abordagem Religiosa em todos os períodos, algo que me surpreendeu, principalmente pensando no período atual, em que o Estado laico não é garantido efetivamente.

Quanto à visão de sexualidade, compreendi que os dois primeiros períodos se apresentam de acordo com a concepção de Sexualidade Dimensão Humana. No terceiro também está presente esta concepção,

porém a sexualidade aparece bastante ligada a questões de saúde, estando vinculada à prevenção de IST/AIDS e gravidez na adolescência. Perspectiva bastante marcada nos PCN, que consideram as diferentes dimensões da sexualidade, mas utilizam como justificativa para sua inserção no currículo escolar as questões de prevenção, logo, os PCN balizaram os documentos oficiais da RME de Florianópolis no período referenciado. Já no último período, fica evidente uma visão reducionista de sexualidade, priorizando a sua dimensão biológica.

Os estudos sobre a RME evidenciaram que as diferentes ações desenvolvidas durante o período 1993-1996 representaram um importante marco para que a temática Educação Sexual fosse inserida na RME. Mas não simplesmente como um tema a mais a ser discutido na formação docente, muito pelo contrário, isso se deu por meio de um processo contínuo, que se materializou na prática docente, conforme vimos no documento de relatos dos/as professores/as (FLORIANÓPOLIS, 1996c). Esta presença marcante da Educação Sexual durante o período 1993-1996 é condizente com o processo histórico em que ela vinha ganhando força e sendo inserida em documentos oficiais no contexto nacional.

Além disso, ficou evidente que desde este período marcante na história da discussão sobre a temática na RME, perpetuou-se a ideia de que a formação docente sobre Educação Sexual deve ser ofertada para todos/as os/as docentes, não ficando restrita aos/às de Ciências, indo ao encontro da perspectiva apresentada nos PCN, na qual as discussões sobre sexualidade devem ser realizadas de forma transversal, perpassando todas as disciplinas. O que demonstra também a influência do próprio GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual) que participou da elaboração dos PCN e também esteve presente na RME de Florianópolis neste período de inserção da temática.

Entretanto, compreendi que, finalizado o período de Gestão 1993-1996, as atividades formativas foram perdendo o seu caráter de Formação Continuada Emancipatória, assim como a Educação Sexual foi gradativamente sendo silenciada na RME. O que é bastante preocupante, quando vemos que no período mais atual a temática praticamente não esteve presente, o que possivelmente está relacionado com a onda de repressão e conservadorismo que vem afetando o nosso país e causando um retrocesso gigantesco.

Finalizando as considerações, não posso deixar de mencionar as inquietações que surgiram no desenrolar desta pesquisa. Entendo que os documentos são fontes riquíssimas de informações e possibilitaram responder à questão norteadora do trabalho, mas, por sua vez, as perguntas continuam a surgir e vislumbro que outros caminhos podem ser

percorridos a partir dos dados apresentados, como por exemplo, a interlocução com os sujeitos que fizeram parte desta história, no intuito de compreender suas trajetórias e os desdobramentos possibilitados através das atividades formativas.

A expectativa é que os resultados apresentados promovam melhor visibilidade a trabalhos de formação que já foram realizados na RME de Florianópolis e que tiveram importante contribuição para as práticas docentes. Desta forma, espero que os dados possam servir de subsídios para novas propostas de Formação Continuada Emancipatória referentes à Educação Sexual, além de contribuir com elementos que poderão servir de base para a construção e o aprimoramento do saber científico no campo da Educação Sexual e da Formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, [s.i.], v. 9, n. 2, p.575-585, fevereiro. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2017

ALVARADO PRADA, L.E. **Formação Participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral, 1997. 165p.

ALVARADO PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.10, n.30, p. 367-387, mai/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ANDREA, A.C.B. **Movimentos e Articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009).** 2014. 199f.Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação Sexual Debate Aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982. 132p.

BARROS, S.C.; RIBEIRO, P.R.C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**, [s.i.], v.11, n.1, 164-187, 2012. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf>. Acesso em 04 out. 2018.

BONFIM, C.R.S. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas:** contradições, limites e possibilidades. 2009. 272f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BORGES, R.C.M.B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**pluralidade Cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, N. S. **Grupo de Formação de Ciências no Movimento de Reorientação Curricular na RME de Florianópolis.** 2000. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Ciências) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **A Biologia e a História da Disciplina Ensino de Ciências nos Currículos do Curso de Pedagogia da UFSC (1960-1990)**. 2010. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V.M.F. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CORD, D. **A formação em serviço de professoras das Séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão "frente popular" - 93/96. 2000**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

COSTA, I.S. **Análise da formação e da prática em Educação Sexual de professores/as de Ciências e Biologia de Escolas Estaduais de Macapá/AP.**2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual), Faculdade de Ciências e Letras,Universidade Estadual Paulista, Araraquára, 2016.

DIAS, K.A.; OTTO, C. Educação Sexual na Formação Continuada de professores. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 11, 2017, Florianópolis. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis, 2017.

DINIZ, B.L.R. **Formação de Educadores sexuais no Curso de Ciências Biológicas da UEM:** a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000227024>. Acesso em: 06 dez. 2018.

FIGUEIRÓ, M.N.D. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva**: sexualidade e educação, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 89-114, dez. 1998.

_____. 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. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>. Acesso em: o7 fev. 2019

_____. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Eduel, 2007. 129p.

_____. **Educação Sexual:** retomando uma proposta um desafio. 3.ed. rev. eampl. Londrina, PR: Eduel, 2010. p. 240.

_____. **Educação Sexual no dia a dia.** Londrina: Eduel, 2013. 218p.

_____. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. 2. ed.rev. atual. e ampl. Campinas: Mercado de letras – Eduel, 2014. 400p.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual:** saberes essenciais para quem educa. Curitiba: CRV 2018a. p. 67-86.

_____. Educação Sexual e a Formação Continuada do Educador: desafios e cuidados no trato de temas polêmicos – diversidade sexual e aborto. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual:** saberes essenciais para quem educa. Curitiba:CRV 2018b. p. 287-306.

_____. Educação Sexual: professores não podem doutrinar. Pais e mães podem? In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual:** saberes essenciais para quem educa. Curitiba: CRV 2018c. p. 243-258.

_____. Iniciação Sexual "precoce": como a Educação Sexual pode ajudar a imprimir um novo rumo. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa.** Curitiba: CRV 2018d. p. 243-258.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 144p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 256p.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.B (Org).**Corpo Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

_____. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>. Acesso em: 25 de out. 2018.

_____. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. 190p.

_____. Ideologia de Gênero: quem criou, por que e para que? 2016b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10l0v8. Acesso em: 10 de jan. 2019.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no**

Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIL PEREZ, D. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de ciências. In:MENEZES, L.C. **Formação continuada de professores de ciências:** no contexto ibero-americano. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 71-82.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, 1997. 193p.

GOLDBERG, M.A.A. **Educação Sexual:** Uma Proposta, Um Desafio. São Paulo: Aruanda, 1982. 107p. (Coleção Tempo Mulher).

GRANDO, S. **Florianópolis de Todos.** Florianópolis: Insular, 2000. 246p.

GRAUPE, M.E. Gênero, Diversidade E Sexualidades: Formação Continuada de Professor@s. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2012, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 119p.

JUNQUEIRA, R.D. "Ideologia de Gênero": a Gênese de uma Categoria Política Reacionária – ou A Promoção dos Direitos Humanos se Tornou uma "Ameaça à Família Natural"? In.
RIBEIRO, P.R.C.; MAGALHÃES, J.C. (Org). **Debates Contemporâneos sobre Educação Para a Sexualidade.** Rio Grande: Ed da FURG, 2017. p. 25-52.

LIMA, C.T.B. et al. Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 4, n. 1, p.71-83, mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v4n1/19983.pdf>. Acesso em: 07 dez 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986. 106 p. (Temas básicos de Educação e Ensino).

MARIN, A.J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno CEDES**, Campinas: Papirus, 1995. p.13-20.

MANHAS, C. Nada mais ideológico nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: SOUZA, A.L.S. et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.15-22.

MELO, S. M. M. **Corpos no Espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas,SP: Mercado das Letras, 2004. 295p. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

NOBRE, M. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 73p.

NUNES, C. A.Política, sexualidade e educação. **Revista Digital do Paideia**, [s.i], v. 3, n.2, p. 4-17, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635447>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Filosofia, sexualidade e educação**. As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252438>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Desvelando a Sexualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1987. 103p. (Série educando).

NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas-SP: Autores associados, 2000. 136p. (Coleção polêmicas do nosso tempo;72)

OLINTO, M. M. **Um olhar sobre educação sexual e reprodução humana no ensino de ciências: o que dizem os livros didáticos?**2013. 73f. TCC – Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Ciências Biológicas. 2013.

OLIVEIRA, D.; MAIO, E.R. Formação Continuada: educação sexual na escola. In: Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismos, identidades de gênero e políticas públicas IV, 2015, Maringá. **NUDSEX**. Maringá, 2015.

OLIVEIRA, S.G.M. **Formação inicial docente para a educação sexual:** revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru, SP. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138203>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PENNA, F. Ódio aos professores. In: SOUZA, A.L.S. et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.

PIMENTA, S.G. **Professor Reflexivo:** construindo uma crítica.In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RATIER, R. Perguntas e respostas sobre o Escola Sem Partido. In: SOUZA, A.L.S. et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-42.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RIBEIRO, P, R, M. **Educação Sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990. 71p.

ROSEMBERG, F. Educação Sexual na Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p.11-19, mai.1985.

ROSISTOLATO, R.P.R. Orientação Sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.225, p. 367-384, maio/ago. 2009.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/515>. Acesso em: jan. 2019.

SAUL, A.M; SILVA, A.F.G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SELLES, S.E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 167-181, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n2/1983-2117-epec-2-02-00167.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SILVA, L.M.M; SANTOS, S. P. Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS, VIII, 2011, Campinas. **Anais**. Campinas: ABRAPEC, 2011.

SILVA, R.D**. Educação em Ciência e Sexualidade**: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou rau/document/?code=vtls000171338>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SUPLICY, M. et al. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. 10ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004. 161p.

TRIVELATO, S.L.F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, M. **Ensino de Biologia:** conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 121-130.

VIVIANI, L. M. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.201-213, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a04v31n2.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981

_____. **Sexualidade, Política e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 217p.

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103.

ZEICHNER, K.M. **Aformação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131p.

DOCUMENTOS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade Cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”. Florianópolis: SME, 1996a.

_____. **Relatório da Divisão de Programas Especiais.** Florianópolis, 1996b.

_____. **Relatos da rede.** Florianópolis, 1996c.

_____. **Boletim Informativo da Secretaria Municipal de Educação.** Florianópolis, 1995.

_____. **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.** Florianópolis: SME, 2000a.
_____. **O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental.** Florianópolis: SME, 2000b.

_____. **Escola aberta às diferenças.** Florianópolis: SME, 2004.

_____. **Proposta Curricular Municipal.** Florianópolis: SME, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: SME, 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação – 2015 – 2015.** Florianópolis: PMF, 2016a.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: SME, 2016b.

_____. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/as Profissionais da Educação.** Florianópolis: SME, 2016c.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 1996d.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 1997.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 1998.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 1999.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2000.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2001.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2002.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2003.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2004.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2005.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2006.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2007.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2008.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2009.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2010.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2011.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2012.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2013.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2014.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2015.

_____. **Registros de planejamento de formação.** Florianópolis: SME, 2016.

APÊNDICE A – Atividades formativas (1997-2004)

Quadro 5: Descrição das atividades formativas sobre Educação Sexual, desenvolvidos de 1997-2004.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Educação Sexual na Escola	10 horas 10/09,17/09, 01/10, 15/10	1998	8	- Aprofundar estudos teórico-práticos na área de sexualidade humana inserindo uma discussão da Educação Sexual na Escola dentro de uma abordagem crítica e emancipatória.	Manifestações da sexualidade infantil e adolescente; Sexualidade na escola, na mídia, na igreja e na família.
Curso/ Educação Sexual	20 horas 31/05,07/06, 11/06, 28/06	2000	43	- Conscientizar os profissionais do curso que a sexualidade será construída a partir das possibilidades individuais, conhecimento do seu interior e de sua interação com o meio e cultura; - Contribuir para que os participantes possam desenvolver e exceder sua sexualidade com prazer e responsabilidade; - Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes, analisando criticamente os estereótipos.	Leitura e discussão dos PCNs – Temas transversais; Sexualidade; O que é sexualidade; Questões sexuais (homossexualismo); Aparelho reprodutor; Genitais; Desenvolvimento humano; Métodos preventivos (AIDS); Educação Sexual; O que é sexo; Características do comportamento infantil; Fase na infância.
Curso/ Sexualidade	20 horas 06/06	2002	48	- Envolver e conscientizar a comunidade escolar de que a sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações tanto na saúde física como mental.	Histórico da sexualidade; Conceitos; Desenvolvimento psicossexual; Vivência da Sexualidade.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Educação Sexual	20 horas Junho a Setembro	2002	27	Apresentar temas relacionados à educação sexual como proposta de temas transversais, numa perspectiva holística.	Manifestações e significado da sexualidade na infância e adolescência; Relações de gênero, informação mídia, escola, família; Poder e sexualidade; Educação sexual como educação; Intervenções na Escola.
Curso/ Capacitação em Educação Sexual	20 horas 04/06, 14/06, 28/06, 03/09, 23/09	2002	28	Capacitar o corpo docente para poder discutir e trabalhar a sexualidade no espaço escolar, de forma menos biologizada, higienista e preconceituosa.	Histórico da sexualidade humana; Manifestações de sexualidade na infância e adolescência; Relacionamento pais e filhos, educadores e educandos; Educação Sexual na escola; Violência e abuso sexual; O tempo pedagógico e a sexualidade na escola (abordagem e atuação).
Curso/ Relações de Gênero e Sexualidade I	20 horas 06/09, 04/10	2002	-	- Criar possibilidades de discussões de temas relativos às relações de gênero e sexualidade. Relações hierárquicas que vêm sendo construídas ao longo da história. - Historicizar alguns aspectos das diferenças sociais e culturais entre os gêneros. Pretende-se abrir um campo de reflexão, onde hierarquias de gênero, classe, etnia, possam perceber não como naturais, e sim enquanto construções culturais e sociais específicas.	Gênero, sexo e sexualidade (conceitos, relações de gênero através da história, corpo e igreja, mulheres de hoje, mulheres de ontem: família patriarcal e submissão feminina no Brasil).
Curso/ Relações de Gênero e Sexualidade II	20 horas 12/09, 30/10	2002	10	Idem ao curso: Relações de gênero e Sexualidade I	Idem ao curso: Relações de gênero e Sexualidade I.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Resgatando Valor Humano no Trabalho Escolar	20 horas 04/09, 30/10	2002	10	- Aprofundar questões referentes à sexualidade, drogas e incivilidade e suas influências no desenvolvimento do comportamento infantil e do adolescente; - Construir projetos coletivos que resgatem e contribuam para a formação dos atores envolvidos.	A representação da sexualidade no contexto atual; Sexo e sexualidade: repensando conceitos; Sexualidade revendo o processo ensino-aprendizagem, incivilidade entre ambas dimensões da existência humana.
Curso/ Sexualidade	20 horas 25/06 a 26/09	2002	39	- Trabalhar o tema sexualidade na adolescência	História e conceito da sexualidade; Homossexualidade; Concepção de sexo e sexualidade; Dinâmica de levantamento do contexto; Manifestação e significação da sexualidade no desenvolvimento da adolescência; Interações no desenvolvimento.
Curso/ Sexualidade Escola	20 horas 05/07, 11/07, 06/08, 13/08, 20/08	2002	29	- Proporcionar ao corpo de educadores da unidade escolar, subsídios teóricos acerca da sexualidade e da educação sexual como um todo; - Apresentar e levar a discussão, a construção da história da sexualidade infantil e juvenil e suas expressões mais significativas na contemporaneidade; - Tornar significativo o olhar do educador para as questões, mitos e tabus que envolvem gênero; - Levar o educador a ter uma noção crítica acerca da violência doméstica sexual; - Apontar possibilidades metodológicas de trabalho com adolescentes;	A dinâmica do ser; História da juventude; Adolescência; Sexualidade.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Sexualidade: o sentido de ser quem somos	20 horas Agosto	2002	29	- Instrumentalizar teoricamente os profissionais da Escola sobre a temática sexualidade, a fim de elaborar projetos que venham a subsidiar o trabalho educativo no cotidiano escolar com nossos educandos.	História da sexualidade; Desenvolvimento da sexualidade na criança e adolescente; Homossexualismo e Novas famílias; Abuso sexual.
Curso/ Sexualidade – Vivenciar para Aprender a Amar-se e Amar	32 horas 18/03 a 21/03	2002	26	- Sensibilizar educadores à realização de projetos em Educação Sexual; - Proporcionar aos participantes reflexões teórico-metodológicas sobre sexualidade numa perspectiva emancipatória gratificante.	Histórico da sexualidade humana; Dinâmica de grupo; Oficinas.
Projeto/ Redescobrindo a Sexualidade	20 horas Junho, Julho e Agosto	2002	27	- Proporcionar ao corpo de educadores da unidade escolar, subsídios teóricos acerca da sexualidade e da educação como um todo.	A dinâmica do ser; Sexualidade; Conceitos; Desenvolvimento processual; Vivência da sexualidade.
Seminário/ Uma Abordagem sobre Sexualidade Humana	20 horas 04/06, 11/07	2002	42	Possibilitar ações que proporcionem a reformulação e o redimensionamento frente a questões que envolvem a sexualidade.	História da sexualidade humana; Sexualidade: infância, adolescência, vida adulta; Sexo e sexualidade; Sexualidade e diversidades físicas (portadores de deficiência); Conhecimento do corpo; Questões polêmicas (iniciação sexual, masturbação, ficar ou namorar: Qual o caminho?, Virgindade); Diferenciar (carinho e abuso sexual, amor e sexo, pornografia e erotismo); Métodos contraceptivos (histórico e função, gravidez precoce/aborto, DST/HIV/AIDS).

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Seminário/ I Seminário de Socialização de Fortalecimento do Trabalho de Educação Sexual	20 horas 02/12, 03/12	2003	395	- Socializar processos, resultados e contradições do trabalho de educação sexual desenvolvido na RME de Florianópolis; - Debater sobre a importância da Educação Sexual como forma de instrumentalizar as gerações mais jovens para o exercício pleno da cidadania.	Histórico e contextualização do projeto educação sexual; Educação Sexual na atualidade; Mesa redonda: projeto paz na escola e Educação Sexual; Protagonismo juvenil; Educação Sexual: um desafio pedagógico; Relato de experiências significativas nas escolas.
Curso/ Discutindo a Sexualidade na Escola	40 horas 02/06,10/06, 24/06,04/09, 11/09, 18/09, 25/09, 02/10, 20/10, 06/11	2003	18	- Proporcionar aos educadores reflexões acerca da temática sexualidade, como maneira de se autoconhecer e assim, compreender as manifestações sexuais dos educandos; - Possibilitar não só o conhecimento biológico do corpo mas também, o conhecimento histórico da qualidade de ensino.	Histórico da sexualidade humana; Manifestações da sexualidade na infância; Manifestações da sexualidade na adolescência; Relacionamento pais e filhos e a questão da sexualidade; Relacionamento educadores, alunos e a sexualidade.
Curso/ Educação Sexual – Uma Ação Consciente	16 horas Maio a Agosto	2004	32	- Discutir a temática sexualidade, numa perspectiva mais humana e libertadora.	Mitos e preconceitos da sexualidade; Perfil do educador sexual; Sexualidade infantil e adolescente.
Curso/ Educação Sexual no Cotidiano Escolar	20 horas 24/03, 05/05, 07/07, 11/08	2004	34	- Desenvolver práticas educativas como proposta de Educação Sexual Emancipatória.	Protagonismo Juvenil; Paradigmas da Educação Sexual; Elementos básicos para a construção de projetos de Educação Sexual.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Movimento TPM (Tudo Pode Mudar)	31 horas 31/03 a 30/11	2004	61	- Favorecer espaços de discussão e reflexão sobre as manifestações da sexualidade enquanto perspectiva histórico-cultural.	Conceitos (sexo/sexualidade); Aborto; Virgindade; Masturbação; Higiene Sexual; DSTs/AIDS.

Fonte: Registros de planejamento de formação, Gerência de Educação Continuada. Florianópolis, 1997-2004. Elaborado pela autora.

APENDICE B – Atividades formativas (2005-2012)

Quadro 6: Descrição das atividades formativassobre Educação Sexual, desenvolvidas de 2005-2012.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Sexualidade na Escola	20 horas 27/09 a 31/10	2005	15	Instrumentalizar professores para trabalharem a temática da sexualidade e educação sexual com seus alunos, bem como com os pais.	Apresentação dos participantes e vivências; Vulnerabilidade às DSTs/HIV/AIDS; História da Sexualidade; Educação Sexual; História social da AIDS e perfil atual da epidemia; Adolescência e suas peculiaridades; Dicas e sugestões de como trabalhar a sexualidade em sala de aula; Família e Escola; Pensando em planejamento estratégico.
Curso/ Sexualidade: Debate Aberto	52 horas Agosto a Dezembro	2006	30	- Refletir a sexualidade no contexto mais amplo do relacionamento dos seres humanos.	Sexualidade: visão histórico cultural; O que é corpo? Manual do proprietário; Infância e adolescência; Gênero; Direitos Sexuais e Reprodutivos; Implicação teórico-metodológica sobre a utilização de *blog* na educação; Ambiente digital: Plataforma que dá suporte às discussões do tema.
Curso/ Sexualidade: Debate Aberto I	36 horas 04/04 a 09/11	2007	9	Refletir sobre as contribuições que a história da sexualidade humana pode trazer para o planejamento de práticas pedagógicas visando melhores condições de desenvolvimento humano.	A história da sexualidade e a construção dos relacionamentos humanos; A Educação Sexual na escola.
Curso/ Sexualidade: Debate Aberto II	48 horas 04/04 a 09/11	2007	13	- Criar uma rede de discussão para refletir sobre a sexualidade num contexto amplo; - Pensar estratégias de intervenção na comunidade.	A busca de novos caminhos para prevenir DSTs; Relações de Gênero; A sexualidade na vida humana; Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva; DSTs e AIDS.

Formato/ Título	Carga horária/ período	Ano	N. de participantes	Objetivos	Conteúdo programático
Curso/ Sexualidade: Debate Aberto 2008	30 horas 18/04 a 19/09	2008	16	- Criar uma rede de discussão para refletir sobre a sexualidade num contexto amplo; - Pensar estratégias de intervenção na comunidade.	História da Sexualidade; Relações de gênero; Saúde Sexual e Reprodutiva
Seminário/Seminário PSE Sexualidade Cultura de Paz	16 horas 02/05 a 03/05	2012	119	- Capacitar, orientar e discutir os temas sexualidade e cultura da paz.	Sexualidade na adolescência; Medicalização na infância; Entendendo o fluxo de atendimento à vítima de violência; Cultura da paz.

Fonte: Registros de planejamento de formação, Gerência de Educação Continuada. Florianópolis, 2005-2012. Elaborado pela autora.

APENDICE C– Atividades formativas (2013-2016)

Quadro 7: Descrição do processo formativo que apresenta como foco específico a Educação Sexual, desenvolvido de 2013-2016

Formato/ Título	**Carga horária/ período**	**Ano**	**N. de participantes**	**Objetivos**	**Conteúdo programático**
Curso/ Formação de Multiplicadores Programa Saúde na Escola (PSE)	10 horas 28/09 a 05/10	2016	-	- Formar adolescentes entre pares; - Fomentar a discussão e prevenção.	Gênero e diversidade na escola; Prevenção a DSTs.

Fonte: Registros de planejamento de formação, Gerência de Educação Continuada. Florianópolis, 2013-2016. Elaborado pela autora.