

A Importância do Pensamento Crítico em Inovações Curriculares: interface com a educação sexual emancipatória

The importance of critical thinking in curricular innovations: interface with emancipatory sexual education

Yalin Brizola Yared

Professora doutora na Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
yalinbio@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8773-9358>

Sonia Maria Martins de Melo

Professora doutora na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
soniademelo@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-1089-3845>

Rui Marques Vieira

Professor doutor na Universidade de Aveiro, Portugal.
rvieira@ua.pt - <https://orcid.org/0000-0003-0610-6896>

Recebido em 14 de junho de 2018

Aprovado em 17 de março de 2020

Publicado em 13 de maio de 2020

RESUMO

A partir de uma pesquisa de doutoramento no campo da Educação em interface com a sexualidade, o presente artigo discorre sobre a importância da promoção do Pensamento Crítico (PC) em mudanças paradigmáticas curriculares no ensino superior. O lócus do estudo foi um Curso de Graduação em Medicina organizado em currículo integrado, orientado por competências, com quadro docente interdisciplinar e multiprofissional, e desenvolvido por metodologias ativas. Objetivamos, neste ensaio, problematizar o desenvolvimento do PC como elemento substancial na materialização de uma proposta curricular que visa uma transformação paradigmática educacional. Norteado pelo paradigma do materialismo histórico dialético, o ensaio configura-se como um estudo de caso que utiliza o método dialético para análise da realidade. Os instrumentos de coleta compreenderam o uso de questionário e, posteriormente, a entrevista semiestruturada áudio gravada. Para análise, foi utilizada a análise de conteúdo, com complementos da análise textual discursiva. Como resultado, registrou-se que o desenvolvimento intencional do PC é fundamental para a busca de uma transformação paradigmática educacional efetiva. Embora hoje sejam defendidos e divulgados vários elementos inovadores no processo de ensino e de aprendizagem, muitos docentes do ensino superior continuam agindo amparados no paradigma convencional acriticamente. Isso sugere que as práticas não promovem naturalmente o PC.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Curso de Graduação em Medicina em currículo integrado; Formação médica e educação sexual.

ABSTRACT

From a doctorate research in the area of Education in interface with sexuality, this article discusses the importance of promoting critical thinking (CT) in curricular paradigmatic changes in higher education. The locus of study was a Medicine Graduation Course organized in an integrated curriculum, which was guided by competences, with an interdisciplinary and multiprofessional teaching staff and developed by active methodologies. Driven by the paradigm of dialectical historical materialism, it forms a case study that uses the dialectical method to analyze reality. The instruments of collection were, in the first moment, a questionnaire and, in a second moment, an audio semi-structured interview recorded. For analysis, a content analysis was used, with complementary textual discursive analysis. From the analysis, the development of CT is fundamental in the search for an effective paradigmatic educational transformation. Although today they defend themselves and they are disseminating several innovative elements in the teaching-learning process, many higher education teachers studied continue acting based on conventional paradigm uncritically. This suggests that practices do not naturally promote CT.

Keywords: Critical thinking; Medicine Graduation Course in integrated curriculum; Medical training and sexual education.

Introdução

Estas reflexões foram originadas a partir dos resultados de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/FAED/UDESC e no contexto do Grupo de Pesquisa EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual UDESC/CNPq. Na referida tese¹, investigamos a compreensão de docentes que atuam num Curso de Graduação em Medicina de uma universidade comunitária sobre a dimensão humana da sexualidade, para assim desvelar processos de educação sexual vividos durante a formação médica em uma proposta curricular inovadora. Destarte, o objetivo desse ensaio² é problematizar o desenvolvimento do pensamento crítico como elemento substancial na materialização de uma proposta curricular que visa uma transformação paradigmática educacional.

A sexualidade ainda se apresenta como campo científico desafiador em processos de ensino e de aprendizagem. Na década dos anos 90 do século XX, Silva (1997; 1998) já apontava a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de Medicina, dadas suas configurações anacrônicas e desatualizadas, que não incorporavam quase nada das pesquisas em sexualidade. A autora apontava a necessidade de uma visão mais abrangente, a partir de uma formação pluralista e multidisciplinar, visto que a formação médica é parte do contexto educacional e social. Ainda, pesquisas anteriores registram que ações em sexualidade normalmente são norteadas por paradigmas repressores, reducionistas e patologizantes – especialmente o paradigma médico-biologista, somado ao paradigma da medicina científica –, que se perpetuam acriticamente por currículos ocultos³.

Atualmente, elementos inovadores para aplicação em processos educativos têm sido defendidos e divulgados. Propostas como as metodologias ativas aparecem no Brasil como alternativas para a superação de paradigmas pedagógicos convencionais, com vistas a atender competências exigidas na atualidade e a potencializar criticamente a prática docente e a formação cidadã. Nesse sentido, nos questionamos: docentes que atuam em uma proposta curricular inovadora vivenciam essas experiências? Vivenciam processos de transformação paradigmática em si e em suas práticas didático-pedagógicas? E como interagem com a temática da sexualidade?

Breve Enquadramento Teórico

Integrantes do Grupo de Pesquisa EDUSEX, consolidado há 30 anos, os autores do presente ensaio – membro, líder e colaborador estrangeiro, respectivamente – desenvolvem pesquisas que possam contribuir para a formação de professores fundamentadas no paradigma emancipatório de educação sexual. Compreendemos que a dimensão da sexualidade se encontra na base das expressões humanas, sendo constituinte da condição ontológica, visto que não é uma simples expressão biológica, pois os seres humanos têm a consciência do prazer e do desejo intencional, transformando-a também em atividade erótica e sensual.

Afirmamos, assim, que o ser humano não *tem* sexualidade, ele é sexualidade (CABRAL, 1995). A sexualidade “é uma dimensão indissociável do fato de sermos humanos” (MELO et al, 2011, p. 23), em qualquer momento de nossas vidas e em qualquer ambiente.

Todavia, na prática educacional, pesquisas têm registrado compreensões distintas desta que acabamos de descrever. São abordagens ancoradas especialmente em aspectos biológicos, higienistas, repressores, que promovem o controle, a domesticação e o entendimento dessa dimensão da vida como expropriada do humano (SILVA, 1998; FIGUEIRÓ, 2006; CARVALHO et al, 2012, YARED, 2011; 2016). São paradigmas denominados por Nunes (1996) como vertentes pedagógicas de educação sexual repressoras, e, neste caso, estamos voltados especialmente à vertente médico-biologista.

Sob essa ótica, o ser humano é fragmentado, dicotomizado e analisado principalmente como um conjunto de funções e aparelhos com propósito biológico para a sobrevivência ou para a evolução naturalista. Nunes (1996, p. 139, grifos do autor) salienta que a “interpretação biologista fundamenta-se numa antropologia reducionista que faz da *evolução natural* uma única lei, radicada na interpretação darwinista ou científicista do século XX”. Isso explica o enfoque procriativo, a negação do prazer e o entendimento do ato sexual como exclusivo para a procriação, uma vez que a sexualidade é reduzida ao *instinto*, ou seja, a uma força natural do ser humano. Logo, e conseqüentemente, “a heterossexualidade é concebida como *natural* e também como universal e normal” (LOURO 2007, p. 17, grifo da autora).

Ressaltamos a importância de refletir criticamente sobre a temática, tanto por profissionais da Educação como da Saúde, visto que no atual cenário político-social o Brasil se encontra no *ranking* mundial de crimes e violência à comunidade LGBT⁴, fruto de uma sociedade enraizada em padrões heteronormativos. Esse entendimento concebe a heterossexualidade como a única maneira sadia de vivenciarmos os desejos, o que, além de não reconhecer a declaração dos Direitos Sexuais como direitos humanos universais (WAS, 2014), nega inclusive a riqueza da diversidade sexual e de gênero em nosso país.

Defendemos outra compreensão de sexualidade, cuja dimensão é entendida como própria do humano, e que não está fora do sujeito, de suas ações, pensamentos e comportamentos, ou seja, “não pode ser reduzida como um objeto estranho fora de nós” (NUNES, 2005, p. 19). Ela está constantemente presente ali, visto que é intrínseca ao humano, como uma atmosfera. Como afirma Merleau-Ponty (1999), a sexualidade é coextensiva à vida. Logo, o ser humano, corpo no mundo, não pode apresentar sua sexualidade como algo isolado, algo deixado de fora, pois “os corpos são as pessoas, pessoas estas sempre sexuadas” (MELO, 2004, p. 52).

No entendimento dialético da realidade, a compreensão da sexualidade está diretamente ligada à sua construção biológica, mas também à social, política, econômica e histórica, portanto, mutável, sempre em movimento, em transformação e inseparável do existir humano. Assim, o paradigma que defendemos fundamenta-se na compreensão *emancipatória* de sujeitos, descrito por Nunes (1996) como a vertente pedagógica de educação sexual Dialética e Política.

Processos de educação sexual intencionais emancipatórios visam promover uma educação democrática, pautada nos Direitos Sexuais enquanto Direitos Humanos fundamentais e universais. Abrangem a consciência crítica da complexidade dessa construção, desse processo que é dinâmica, ou seja, está sempre em movimento, buscando a superação da contradição e alienação. Representa um processo educativo para a responsabilidade social e afetiva, considerando que a ação emancipatória “visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos” (NUNES, 2003, p. 35). Uma educação emancipatória almeja que os sujeitos sejam capazes de “pensar nos seus próprios atos, a ter uma postura decisiva e autodeterminada, (...) direcionada à formação de juízo, formação das ideias próprias, da autoconsciência e de um processo auto-reflexivo” (DECKER, 2010, p. 37). E é nessa perspectiva que esse paradigma vem ao encontro das teorias do pensamento crítico (PC).

Nossos marcos teóricos sobre o PC apoiam-se em Ennis (1996), Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), Vieira e Vieira (2005), que destacam diferentes formas de

promover o PC. Segundo Vieira e Tenreiro-Vieira (2014, p. 43), desde a antiguidade clássica o PC tem sido objetivo da Educação, sendo suas primeiras aproximações realizadas “por Sócrates através do seu questionamento. Outras se seguiram com destaque, no início do século XX, para Dewey”. Contudo, somente há uns 25-30 anos – desde os anos 80 – passou a existir realmente um movimento no campo da Educação que apresentasse o PC como finalidade educativa.

O movimento do PC na Educação, de forma geral, se justificava a partir de três áreas: a ética, a intelectual e a pragmática. Numa argumentação ética, o PC pode “potenciar a formação de cidadãos livres, racionais e autônomos, capazes de pensar por si próprios, não ficando dependentes de que outros o façam por si” (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 43). Na intelectual, o PC contribui com posicionamentos frente a outrem diante de afirmações, evidências ou até rejeições acríticas, ou seja, para que sejamos capazes de pensar criticamente “sobre afirmações e cursos de ação, apoiando-se em fontes credíveis, evidências válidas e razões racionais” (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 43). E na pragmática, o PC pode contribuir no enfrentamento às complexidades da vida, no cotidiano e no futuro.

A diversidade de conceptualizações sobre o PC é resultado do trabalho realizado por diferentes autores mundiais. As razões para incluir o PC como uma finalidade educativa vão além das explicitadas acima, todavia é fato que o PC passou a constituir, implícita ou explicitamente, propostas curriculares de vários países.

Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) e Vieira e Vieira (2005) destacam diferentes teóricos, bem como taxonomias para promover o PC. A definição adotada pelos autores tem sido a proposta por Robert H. Ennis, professor emérito da Universidade de Illinois/EUA. Na definição de Ennis (2011, p. 01), o PC “*is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do*”. É um pensamento que envolve, de acordo com Tenreiro-Vieira (2014, p. 31), “tanto disposições, que dizem respeito aos aspectos mais afetivos”, como as habilidades, “que se reportam a aspectos mais cognitivos”. O PC é uma forma de pensar racional e reflexivo, com amplo papel desempenhado na vida dos sujeitos, “uma vez que todo o comportamento depende daquilo em que se acredita, toda acção humana depende, de algum modo, daquilo que se decide fazer” (VIEIRA & VIEIRA, 2005, p. 90). Destarte, pensar criticamente

não é algo inato, “não é natural”, ao contrário, “é incitado pelo ensino e carece de aperfeiçoamento ao longo do tempo de escolaridade” (FRANCO, VIEIRA & SAIZ, 2017, p. 13), pois o PC “*is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it*” (PAUL & ELDER, 2006, p. 04).

A partir de todo o exposto, o Curso de Medicina *lócus* da pesquisa apresenta-se como espaço pedagógico diferenciado porque propõe mudanças paradigmáticas na prática docente e na formação médica. Localizado numa universidade comunitária, organiza-se em um currículo integrado, orientado por competências, com colegiado interdisciplinar e multiprofissional, sendo desenvolvido 100% por metodologias ativas – *Problem Based Learning* (PBL), principalmente.

Atendendo às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001; 2014), o curso foi elaborado no início da década de 2000 e optou pela implementação de uma educação focada no desenvolvimento da autonomia e emancipação, visando à mudança no comportamento humano. Apresenta um Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2012) fundamentado em John Dewey e Paulo Freire, a partir dos quais privilegia uma proposta de ensino e de aprendizagem aplicada à vida, problematizadora, dialógica, crítica e reflexiva, centrada no estudante e na formação humana e científica de futuros médicos/as e cidadãos.

Além disso, compreende as relações como mediadoras nos processos de ensino e de aprendizagem, em que os docentes e discentes são sujeitos ativos. É uma proposta curricular intencionalmente desenhada para caminhar na contramão de uma educação cartesiana, bancária e conteudista, e assim visa superar a fragmentação do conhecimento, pois se organiza em Unidades Educacionais – não em disciplinas – trabalhadas a partir de Cenários de ensino-aprendizagem.

O curso busca a transformação paradigmática educacional, na qual a aprendizagem é ativa e processual, com foco no entendimento do ser humano integral. E esse propósito torna-se explícito em sua estrutura curricular, que contempla intencionalmente a dimensão humana da sexualidade na Unidade Educacional Vida Adulta, Reprodução, Sexualidade e Envelhecimento, proposta para o 3º ano.

Assim, o PPC propõe uma formação libertadora, com uma visão científica do humano em sua inteireza; de médicos cidadãos capazes de desenvolver análises

críticas e intervenções na realidade. Consequentemente, compreendemos que neste contexto a abordagem da sexualidade não poderá restringir-se a uma visão biológica redutora e patologizante. Ao contrário, no pensar holístico, poderá e deverá levar em conta fatores biológicos, mas também filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociais, históricos, políticos e culturais do desenvolvimento humano, concretizando assim um verdadeiro *intervir no mundo*.

Mas, como os docentes, que dão vida a este currículo inovador, compreendem e se relacionam com estas transformações paradigmáticas? Conseguem vivenciar seu PPC em plenitude?

Movimentos Metodológicos

De natureza qualitativa, o materialismo histórico dialético foi o paradigma norteador deste estudo (Triviños, 2012). A pesquisa se configurou num estudo de caso intrínseco (Stake, 2012) e utilizou o método dialético de análise da realidade. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética – parecer nº 848.757. A coleta dos dados fundamentou-se em Stake (2012) e Triviños (2012), e os instrumentos compreenderam o diário de bordo, os questionários, a entrevista semiestruturada audiogravada e a observação.

As questões desenvolvidas nos instrumentos foram pautadas em Vieira e Vieira (2005), tendo suas confecções iniciadas no Brasil e concluídas em uma universidade estrangeira. As reflexões teóricas e os instrumentos foram profundamente enriquecidos por duas razões: a autora da tese foi docente do referido curso, vivenciando assim a contemplação viva do fenômeno; realizou doutorado-sanduíche em universidade estrangeira sob supervisão de um pesquisador especialista em PC. Portanto, a reflexão crítica e emancipatória sobre o objeto de pesquisa pôde ser aprofundada dialeticamente aos estudos do PC.

A partir de Vieira e Vieira (2005) e da taxonomia de Ennis (1996), desenvolvemos com mais consciência e refinamento as questões dos instrumentos, tencionando-as e classificando-as para o PC. Por exemplo, as questões que envolviam a prática pedagógica e situações da vida real abordavam ocorrências reais

e visavam focar em problemas principais, além de compreender razões, avaliar situações, avaliar seus próprios argumentos, com questões relacionadas a histórias, emoções, vivências profissionais, exemplificação e estabelecer conclusões. O questionário, após finalizado, foi enviado para três especialistas – áreas da sexualidade e PC –, que o validaram para o uso na coleta.

Todos os 119 docentes que compõem o colegiado foram convidados exaustivamente durante 07 meses para participar da pesquisa. Destes, 34 docentes responderam ao questionário, e 15 se voluntariaram para realizar a entrevista. Todos/as os/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as entrevistas foram transcritas pela autora e enviadas aos docentes por *e-mail* para a averiguação das informações. Para os pseudônimos, optamos por nomes de deuses/as e seres da mitologia grega relacionados à área médica, saúde e saúde sexual. Todavia, a partir da vivência da autora no curso e o reconhecimento da dinâmica interpessoal do corpo docente, compreendemos que expor a identidade de gênero e a formação específica de cada sujeito facilitará sua identificação. Logo, determinamos que os docentes serão mencionados apenas por seus pseudônimos e relacionados à informação de *Med* para docentes médicos/as e *não-med* para docentes não-médicos/as.

A análise de conteúdo foi pautada em Triviños (2012) e Bardin (2014), com complementos da análise textual discursiva de Moraes (2003). A análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações entre os seres humanos, colocando em ênfase o conteúdo das mensagens, visando obter indicadores qualitativos e quantitativos que permitem a inferência de conhecimentos relativos à apreciação das mensagens (TRIVIÑOS, 2012). Nesse sentido, “o fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 2014, p. 11).

O verdadeiro interesse deste tipo de análise não seria a descrição dos conteúdos, mas o que “nos poderão ensinar após serem tratados”, visto que “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores*” (BARDIN, 2014, p. 40, grifos da autora). Por esta razão, “o analista é

como arqueólogo. Trabalha com *vestígios*” (BARDIN, 2014, p. 41, grifos da autora).

O processo efetivo de análise ocorreu a partir dos três passos de Bardin (2014): a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. As complementações da análise textual discursiva já ocorreram desde a primeira fase, a partir da desmontagem do *corpus* textual, entendido por Moraes (2003, p. 195) como um processo de “desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar também o foco nos detalhes e nas partes componentes”, na desconstrução dos textos com o propósito de identificar indicadores de categorias. Processo, então, que faz parte de um movimento metodológico que ocorre em tessitura, se construindo e reconstruindo até chegar ao que Moraes (2003) determina de “categoria emergente”. Assim, estes indicadores de categorias, também denominados de “unidades de significado”, para Moraes (2003, p. 195) são resultados do processo de exploração da diversidade de significados para “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores”. Nesse processo, a utilização de cores para a busca de indicadores também foi um recurso utilizado. É o que Moraes (2003) denomina de “códigos” utilizados durante a desconstrução e a unitarização dos textos – que podem ser números, letras ou cores –, para facilitar a origem dos indicadores, bem como o foco das análises.

Logo, os indicadores constituem elementos significantes referentes ao objeto de pesquisa e, conforme orienta Bardin (2014), as leituras ficam mais precisas, exaustivas, com vistas à apropriação de todo o material, a fim de se realizar, então, a interpretação, a inferência e o tratamento dos resultados obtidos, desvelando o conteúdo subentendido. Os “resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Portanto, é uma interpretação que já começa na primeira fase, aprofundando a interação entre todos os materiais da pesquisa – documentos, regimentos, fundamentação teórica, anotações e os dados coletados pelos questionários e as entrevistas –, para dar “voz” ao *corpus* textual.

Neste ensaio, portanto, sendo um recorte da totalidade pesquisada e analisada, apresentamos as reflexões de dois indicadores de categorias: o *professor/a formador/a* e a *autonomia docente* na vivência do PPC.

Resultados e breve discussão

Destacamos que a coleta se realizou durante um momento tensional no curso. A presença de um estudante transexual gerou inquietações, conflitos e dúvidas, especialmente no ambiente hospitalar – conforme relatos. O uso de banheiro/vestiário foi apontado como o ponto cerne dos debates.

Salientamos que o uso dos questionários foi extremamente válido para fazer um levantamento diagnóstico do perfil dos 34 participantes, o que levou a um aprofundamento nas entrevistas, cujas informações brotaram com mais detalhes e riqueza. Durante suas análises, registramos a quantidade expressiva de questões que demandavam justificativa, mas foram ignoradas por vários docentes. Questões que solicitavam, por exemplo, “justifique”, “por qual(is) razão(ões)”, “por que” ou “descreva” tiveram respostas monossilábicas, como “sim”, “não”, “concordo”, “problematização” ou “importante”. Também foram observadas frases incompletas ou simplesmente sem justificativa, e algumas respostas em branco. Registramos, primeiramente, essa contradição, pois docentes que desenvolvem avaliações dissertativas com questões complexas e cuidadosamente elaboradas cotidianamente, conforme proposta curricular, deixaram de argumentar suas próprias respostas.

Para o momento das entrevistas, destacamos o perfil: 12 mulheres e 03 homens; sendo 02 bacharéis, 06 especialistas, 05 mestres e 02 doutoras; mais especificamente, 09 médicos/as e 06 não médicos/as.

Destacamos brevemente que, de maneira geral, há um equívoco na compreensão do PPC, visto que foi comum nas respostas o entendimento de que o eixo estrutural do curso são as metodologias ativas e não a mudança paradigmática pedagógica proposta por seus marcos teóricos-epistemológicos, juntamente com as orientações das DCN's brasileiras. E esta fragilidade também está relacionada à *autonomia docente* e aos processos de educação sexual vivenciados no curso, pois implica o entendimento de emancipação de sujeitos e do ser humano em sua inteireza.

Dentre os indicadores analisados, a *autonomia docente* e o *professor formador* tornaram-se expressivos. Registramos que a grande maioria dos/as docentes relataram ter dificuldade para trabalhar a temática da sexualidade porque não se

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

sentem preparados e, conseqüentemente, não conseguem conduzir discussões, ou as consideram insatisfatórias. Vejamos:

“Eu confesso que pra mim é uma dificuldade bastante grande...porque a gente não sabe como lidar, como conduzir. (Átropos, Não-med.)”

“Foi bem pontual assim...longe do que eu acho que deveria ser abordado. Mas também não pensei de que maneira eu poderia abordar isso. (Hades, Med.)”

“Eles [estudantes] sabem lidar mais com essa mudança de...né? (...) Eles sabem lidar muito bem com isso. A gente que não sabe. (Cloto, Não-med.)”

“Os professores estão bem atrapalhados e não sabem como trabalhar. (Panacéia, Med.)”

“A gente vê relatos de professores que não conseguem saber qual é o jeito melhor de lidar...a gente tem relatos...a gente ouve conversas né...até mesmo de situações de preconceitos, sabe. Então a gente acaba não estando preparados. Na realidade assim...ninguém tá preparado. (...) Porque quando é tudo normal, beleza. Tudo normal. E quando não é? (Aglaea, Med.)”

Entendemos que o desconhecimento e as dúvidas promovem inseguranças, intimidam e limitam o diálogo. Ressaltamos a importância de se promover formações específicas nessa área do conhecimento, pois poderão contribuir significativamente para a reflexão crítica de mitos, crenças e tabus, além da superação de currículos ocultos (FIGUEIRÓ, 2006, 2018; CARVALHO et al, 2012; YARED, MELO E VIEIRA, 2015; YARED, VIEIRA E MELO, 2015). Assim, os docentes justificam que, por não se sentirem preparados, os debates acabam sendo evitados, conforme podemos verificar a seguir:

“E quando a gente não sabe o que fazer com essas questões...geralmente vai pra baixo do tapete né. Não mexe...porque se eu não sei trabalhar com isso...não vou trazer em pauta. Então...acaba que a gente sempre joga pra escanteio. Deixa de lado...deixa à margem das discussões pra não ter que precisar mexer. (Átropos, Não-med.)”

“Então...muitas vezes acaba passando batido várias coisas né. E...via de regra...a sexualidade é uma coisa que eu...ao menos que eu veja que o paciente tá me dando essa oportunidade de explorar...eu acabo não explorando. (Hades, Med.)”

Os/as docentes entrevistados/as relataram também que consideram a temática muito desafiante e, inclusive, de abordagem complexa:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

“Em função deste aluno [transexual] já estar em outros cenários... hospitalar, unidade de saúde...e os próprios profissionais, os próprios colegas não saberem conduzir também lá. Usa vestiário feminino ou usa masculino? Trata como nome...que recebeu...trata como nome que adotou? Então...eu vejo que é uma dúvida geral. Percebo poucas pessoas preparadas pra...até pra te darem subsídio no sentido de olha... ‘faz assim, conduz assado’... É bem difícil. (Átropos, Não-med.)”

“Ainda é uma coisa difícil de abordar. E...daí tem a questão ainda pessoal...de cada aluno. (Aglaea, Med.)”

A formação específica é destacada na fala de Átropos, inclusive por existirem colegas da área médica que são formados há muitos anos. A preocupação de Átropos vem ao encontro do que Yared e Melo (2018) apontam sobre a compreensão de “orientação sexual” e “opção sexual” pelos docentes. As autoras registraram a possibilidade de não haver ainda um entendimento efetivo e consolidado de que homossexualidade não é considerada doença há mais de 30 anos, mesmo em um colegiado de um curso de Graduação em Medicina.

Asclépio chama a atenção para o preconceito e para o fato de que a temática deveria ser discutida de maneira séria, para despertar interesse. Ainda, Aglaea descreve preocupação com as travestis. Vejamos:

“Eu sinto falta e acho que a maioria também. Porque eu me graduei não faz muito tempo. Tem profissionais que se graduaram a bastante...a mais tempo que eu...e acredito que...eu não tive! Eu imagino assim...a gente tem colegas que se formaram a quinze...vinte anos...que tão aí...que são profissionais que trabalham com isso...que tem contato com isso...com as questões sexuais dos indivíduos que atendem todo dia e que também não tem subsídio...não tem chão pra conseguir lidar com essas situações. (Átropos, Não-med.)”

“Deveria ser mais explorado. (...) As cabeças ainda são muito preconceituosas. (...) Se tu debater de uma maneira séria vai ter interesse. As pessoas vão procurar saber o que é...ver de outra forma. Agora, eu to tirando? To tirando porque aquilo me incomoda. E isso pra mim é um tipo de preconceito. (...) Então, prepara esses professores pra isso. Pra preparar os seus alunos a terem essa experiência. E não esperar assim... ‘ah, eu vou fazer urologia no 6º ano...agora vou me interessar’... (Asclépio, Med.)”

“Acho que a sociedade é responsável por esta situação [preconceito às travestis] por estabelecer padrões de certo e errado e exigir que sejam seguidos à risca...e isso se perpetua quando o assunto continua sem abordagem adequada nas famílias, nas escolas e universidades. A orientação dada aos alunos seria aprofundar-se no tema para a busca de soluções possíveis em nossa área de atuação. (Aglaea, Med.)”

A preocupação de Aglaea com a “seriedade” e o “aprofundamento” do tema resgata a importância da cientificidade do campo da sexualidade. Figueiró (2006) e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

Yared (2016) já alertam sobre o aspecto de possíveis “banalizações” sobre a área. As autoras salientam a necessidade de constante estudo, dedicação, reflexão crítica sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, num processo denominado por Figueiró (2006; 2018) de reeducação sexual individual e coletiva, para promovermos abordagens sobre sexualidade.

Desdenha-se – talvez pelo seu caráter polêmico, dogmático e de crenças pessoais – o rigor científico da Sexualidade e da Educação Sexual como um campo de produção de conhecimento científico e de autores credíveis como qualquer outra área do conhecimento. (YARED, 2016, p. 50)

Nesse sentido, reforçamos este apontamento também feito há mais de duas décadas: o embasamento científico é fundamental para o planejamento destas ações, visto que “a compreensão emancipatória da sexualidade supõe o recurso às Ciências e a superação do senso comum” (NUNES, 1996, p. 229).

Registramos, ainda, que muitas respostas apontam para a consonância de que os sujeitos estão à espera de alguém que provoque a transformação paradigmática pedagógica proposta pelo PPC, assim como no modelo de educação bancária (FREIRE, 2005) para um sistema tradicional de educação no qual na maioria das vezes esperamos pela aprovação e/ou autorização de outrem em vez de assumirmos a postura de professor/a protagonista, formador/a e problematizador/a. Por exemplo:

“Não sei quem poderia nos ajudar [...]...não sei. Porque eu também não acho...porque como é uma coisa diferente...nós não somos preparados para isso. (Hygeia, Não-med.)”

Outro exemplo pode ser registrado no que diz respeito à (de)formação profissional realizada na contramão de sujeitos autônomos e emancipados, que resulta no não entendimento consciente desse sujeito formador, também participante e responsável por processos educacionais, sempre sexuados, na vivência pedagógica. Ao serem questionados sobre a temática da sexualidade explicitamente presente na Unidade Educacional do 3º ano, Deméter e Aglaea expõem:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

“Eu acho que tá lá só pra constar...É minha opinião até o momento. Eu posso estar enganada...to falando uma opinião totalmente pessoal. Não de abordagem...não fui falar com nenhum professor do 3º ano pra perguntar isso...não fiz pesquisa com os alunos no final do 3º ano pra saber...tu me entendeu? Eu quero dizer assim...é só o que eu to vendo...quando eles chegam aqui [anos seguintes]...tu vê se tem alguma habilitação, não tem. É isso que eu vejo. E daí não sei te dizer. Nunca trabalhei com o 3º ano...então é só numa reunião pontual lá, de colegiado...então eu não me sinto habilitada a realmente expressar uma opinião a respeito. Eu posso te falar sobre os alunos que chegam [aqui] e que a abordagem deles em relação a isso...ela é muito pequena. (Deméter, Med.)”

“Eu acho que é uma coisa bastante...que vai ser bastante benéfico pra formação dos alunos...dos nossos próximos...vão ser nossos colegas. Talvez eles estejam mais preparados pra lidar com situações como essas. Tanto na vida profissional como na vida pessoal. Só que claro...isso depende de formação de quem tá formando eles. (Aglaea, Med.)”

Mais especificamente, sobre o 3º ano do curso, os/as docentes ressaltaram não perceberem transformações nos estudantes após vivenciarem essa Unidade Educacional. Esta observação foi apontada tanto por docentes de 1º e/ou 2º ano – inclusive do 3º ano, como por docentes do 4º, 5º e/ou 6º ano. E, aliás, por docentes que trabalham tanto em anos iniciais como em anos finais do curso, concomitantemente. Deméter é assertiva ao registrar que não há diferença no comportamento e conhecimento dos estudantes que chegam ao final do curso, sendo que, contraditoriamente, também é docente de estudantes dos anos iniciais. Artemis também relata que não percebe diferença. Ao contrário, Aglaea acredita que isso pode ser benéfico, e que os estudantes podem, inclusive, estar mais preparados futuramente, mas aponta que o sucesso desse processo dependerá da formação ofertada ao formador. Aglaea é docente tanto de turmas iniciais como intermediárias, e durante sua própria entrevista, num processo de antítese, reelabora seu entendimento, conforme podemos observar a seguir:

“Por exemplo...tenho alunos do [antes do 3º ano] e do [depois do 3º ano] e percebo que a dificuldade é a mesma. Tanto pros alunos [antes]...claro, com as devidas correções do ano...tanto dos que já evoluíram, mas...os alunos do [depois] ainda tem aquela ressalva assim de... ‘bha, peguei um paciente que é uma queixa que tá relacionada...vou ter que fazer perguntas relacionadas à sexualidade’ ...aí eles já ficam meio nervosos. (Aglaea, Med.)”

“Ah...não...não acho que interfere no meu...método assim. Até porque eu não percebi diferença. Nem nesses alunos do [início] que ainda não tiveram contato [com o 3º ano], nem dos que estão [após o 3º ano]. (Artemis, Med.)”

Registramos que, a partir das falas dos/as docentes, a passagem pelo 3º ano parece não interferir na ressignificação comportamental, científica e crítica dos/das estudantes sobre a temática da sexualidade entendida como dimensão ontológica. Contudo, contraditoriamente, a maioria dos/as docentes que trabalham antes e depois do 3º ano e que apontaram essas lacunas também não se veem como protagonistas por essa (de)formação dos futuros médicos/as. Ou seja, não percebem que o coletivo também é responsável por esse processo de (re)educação sexual, e não somente os/as docentes do 3º ano.

Ademais, há uma lacuna sobre a compreensão da sexualidade – enquanto dimensão inseparável do processo sócio-histórico da constituição de vida dos seres humanos –, pois não está “presente” apenas no 3º ano, mas em todos os momentos do curso de Medicina e da vida de discentes e docentes. Ressaltamos a importância de o currículo prescrito trazer a intenção de abordagem explicitamente. Todavia, o processo de educação sexual ocorre em todos os momentos de nossas vidas, inclusive pelo currículo oculto.

Enquanto sujeitos sexuados no mundo, compreendemos que nos educamos sempre nas *relações*, pois, como já afirmava Freire (2005, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Logo, sempre que nos relacionamos uns com os outros, seja em ambiente escolar, de educação formal, informal ou não-formal, familiar, profissional, social etc., a dimensão sexualidade está aí incluída. A Educação é um processo contínuo na relação entre as pessoas, e por isso estamos em “permanente processo de educação com os outros seres no mundo” (CARVALHO et al, 2012, p. 48). Consequentemente, esse processo também é sempre de Educação Sexual. Somos, “queiramos ou não, saibamos ou não, educadores sexuais uns dos outros” (CARVALHO et al, 2012, p. 48), o tempo inteiro e em todos os momentos. “A vida é, portanto, sempre um processo de educação sexual entre os seres humanos” (YARED, 2016, p. 59).

Muitas vezes, nós, profissionais da Educação e da Saúde, afirmamos que “não falamos sobre sexualidade”. Contudo, não compreendemos que esse silenciar é um falar enfático, e que os temas sexualidade e corporeidade são inseparáveis do existir

humano. Por isso a importância da denúncia e da renúncia ao currículo oculto – norteado por paradigmas repressores, reducionistas e patologizantes, que expropriam a sexualidade como dimensão ontológica – para a admissão de processos de educação sexual intencionalmente pautados em paradigmas críticos e emancipatórios, que retomem a problematização do ser humano na perspectiva holística.

Analisando os indicadores *autonomia docente* e *professor formador*, a marca mais forte na busca de mudanças foi encontrada em Deméter, pois sua figura docente assume o papel de protagonista, apropria-se enquanto sujeito transformador, autônomo, crítico-reflexivo, rompendo com velhos olhares paradigmáticos, com o engajamento de promover as mudanças que deseja.

Durante seu relato, Deméter declarou que há muitos anos teve que voltar a estudar devido a demandas do cotidiano, o que lhe deu grande estima. Sua fala aponta que, no atendimento a seus pacientes, começou a perceber que muitas relações conflituosas que influenciavam na sintomatologia clínica estavam relacionadas à Educação Básica. Assim, dedicou seus estudos também à Educação. Fez pós-graduação, participou de congressos, aprendeu sobre Pedagogia, dificuldade cognitiva e escolar. Concordamos com Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011, p. 12) quando afirmam que o desenvolvimento do pensamento crítico, das atitudes científicas de cada sujeito, da argumentação informada e racional, “surge associado à necessidade de aprender a aprender durante toda a vida”. Deméter identificou esta necessidade e buscou soluções. Após esse processo, chegou à conclusão de que o ambiente escolar ainda não está preparado para trabalhar com crianças e adolescentes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e às transformações biopsicossociais dos adolescentes. Desde então, demonstra forte inquietação com a formação de professores.

Deméter também declara que a procura por profissionais da Saúde pela escola é uma realidade, especialmente da área médica, para fazer palestras, e afirma que uma ação pontual não é necessária para solucionar os problemas, especialmente em se tratando da sexualidade:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

“Aí começava assim...‘nós precisamos que tu venha dar uma palestra’...(Deméter, Med.)”

“Eu pensei em fazer a pós-graduação de educação sexual porque utiliza muito na área que eu trabalho. (...) E há uma necessidade assim...impressionante. De informação. Principalmente assim...a gente teria que abordar melhor em escola...mas abordar, não é ir lá fazer palestrinha...é abordar com os professores. Sabe...a gente tem que trabalhar com quem tá todo dia com eles. Não é? Eu chego lá...uma pessoa pontualmente...uma vez na vida deles...entende? E quem tá todo dia com eles...essas pessoas que tem que habilitar. E a gente divulgar mais isso...como é que vou dizer...trabalhar mais com as famílias...trabalhar mais com o médico que trabalha na unidade de saúde. (Deméter, Med.)”

Registramos a análise crítica apresentada por Deméter sobre a realidade em que se inseria. Sua preocupação com as ações pontuais também vêm ao encontro do que afirmam Melo et al. (2011), Yared (2011), Carvalho et al. (2012) e Yared, Vieira e Melo (2015) sobre a importância de se efetivarem programas e/ou projetos sistematizados, em médio/longo prazo, para a abordagem específica do tema. Porém, para além da constatação, em vez de se adaptar, optou por “mudar ou melhorar as condições objetivas através de [sua] intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 41). Decidiu, então, organizar e promover formação docente. Ao explicar como funcionavam os cursos, demonstrou interesse e prioridade pelo diálogo e interação com os professores.

“(...) daí que me dei conta...não adianta eu tá...é professor que tá faltando. Aí eu fiz capacitação para professores trabalharem com adolescentes...rodei o Estado dando curso. (Deméter, Med.)”

“[duração dos cursos] Depende da necessidade. Por exemplo, tinha escolas...a gente fez um curso, por exemplo, de cinco dias. Era uma semana. Daí dava mais tempo...eu posso fazer dinâmica de grupo...tu agrega mais... Por exemplo, tinha locais que eram 8h. Só. 4h de manhã e 4h de tarde. Digamos assim, era variado...mas menos...eu não trabalho com nenhuma escola menos que 8h. Nunca fui. Porque senão eu vou chegar lá...eu vou conseguir passar uma falinha que daí não vai dar pra gente interagir...entender...e cada um pode pegar só um ganchinho que eu falei e achar que aquilo é uma verdade. Eu não acho produtivo. Claro, tinha escola que eu já tinha feito cursos de capacitação de todos os professores...daí às vezes eles me pediam pontualmente... ‘nós estamos com tal situação, dificuldades assim, tu poderia fazer?’... Posso. Por que? Porque os professores já estavam habilitados a receber a minha fala ali e não ia sair distorção. Entende? (Deméter, Med.)”

Percebemos como fundamental o caminho da dialogicidade e da comunicação. Entendemos que, para vivenciar o humanismo verdadeiro, é necessário vivenciar o diálogo, e que pensar de forma crítica pode proporcionar “aos cidadãos as ferramentas

necessárias para se envolverem criticamente com a ciência (...) reforçando uma cultura mais humanista e baseada em pensamento racional” (TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 30-31), porque “ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2011, p. 51).

Relatos da prática médica de Deméter apontam para uma possível leitura crítica de mundo, na qual se percebe a importância de potencializar o compromisso da Unidade Básica de Saúde (UBS) com a comunidade, e o quanto isso pode impactar na qualidade de saúde da população. Durante suas consultas, ele apresentava preocupação e abordava a vida sexual dos/as pacientes. Percebemos que sua leitura de mundo “é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico” (FREIRE, 2000, p. 21). Buscamos intervir na reinvenção da realidade e efetivar processos de educação sexual “não para a repressão ou para o estímulo, muito menos para a negação, [pois] fazemos educação sexual porque os homens tem [sic] na sexualidade uma dimensão ontológica irreduzível” (NUNES, 1996, p. 235).

“Em unidade que eu trabalhei...geralmente a gente fazia uma reunião uma vez por mês com enfermeira, com o outro médico que trabalhava...pra tentar abordar melhor essas situações de sexualidade. Daí não só...em criança e adolescente...por exemplo...a mãe ganha bebê...cheguei a perguntar... ‘a senhora já retornou...já começou a transar de novo...tá pensando em engravidar logo ou não...o que tá fazendo pra isso...’... o básico tu me entendeu? Que geralmente não era abordado. Porque aí eu atendia a pediatria. Eu não atendia medicina de família. Então não era minha função. Mas o que eu via...atendendo a criança eu perguntava... ‘a senhora já fez a consulta de volta...a consulta de puerpério?’... ‘Já.’... ‘E daí, como é que tá? Já viu o que teu médico resolveu? Tá usando anticoncepcional? Vai querer ter outro filho logo?’... Daí ela... ‘não.’... Sabe...assim que a gente abordava. (Deméter, Med.)

Encontramos durante todo o relato de Deméter a possível busca pela realização de muitos dos objetivos específicos do PPC, como “conhecer os interesses, a cultura, as condições de vida e a forma de atuação da comunidade com a qual irá trabalhar” (PPC, 2012, p. 13), ao propor aos estudantes o reconhecimento do bairro em que estavam inseridos.

“[quando estava com estudantes] A gente fazia acompanhamento de pré-natal e de puericultura...a gente fazia a abordagem de tudo...de sexualidade...de desenvolvimento. Com os alunos e na escola também. A gente ia pra creche, ia pra escola...que eu acho inadmissível tu trabalhar em uma unidade básica de bairro e tu não te inteirar do bairro. (Deméter, Med.)”

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

O objetivo específico seguinte também pode estar em busca durante as ações de Deméter, uma vez que visa “identificar, conhecer, analisar e propor alternativas de ação apropriadas à realidade vivida, através da leitura e da análise do cotidiano, tendo este como o verdadeiro espaço e objeto de intervenção profissional” (PPC, 2012, p. 13). Vejamos:

“Eu mandei eles assim... ‘vamos mapear aí’...tem a associação de bairro...quem é o presidente...o que eles precisam...onde é a creche... Vamos lá...vamos lá...mas eu tenho que deixar eles protagonistas. Vão lá...falem com a diretora...quando que a gente pode fazer uma visita...pra creche e na escola. Me descubram que escolas que tem aqui...vão lá... (...) A unidade me sedia pra trabalhar. Eu não era médica da unidade. Eu não era contratada pela unidade. Eu ia lá só pra trabalhar com os alunos. Então, a unidade me fazia a gentileza de ceder os pacientes pra gente fazer o acompanhamento. (Deméter, Med.)”

Registramos que Deméter orientava seus estudantes no desenvolvimento de um projeto de ação na comunidade e os acompanhava. Ele descreve:

“Daí na escola...a mesma coisa...os professores queriam que se falasse primeiro sobre sexualidade... Daí eu disse... ‘eu não sou bombeira’...uma engravida e eles lembram que tem que fazer isso. Geralmente é assim. Daí eu disse... ‘eu não sou bombeira, me nego a fazer isso, eu não faço isso’... E eu perco, vou te dizer, até financeiramente de fazer palestra, porque eu não faço isso. E é bem assim...tanto escola particular quanto pública. Uma engravida ou tem uma situação de que descobrem de violência...aí todo mundo quer uma palestra. Achando que a palestra vai resolver. Não é assim! Eu não faço. Mas de jeito nenhum. Daí eles também pediram [na escola do bairro] e eu disse... ‘não, vão lá, falem com os professores, qual é a dificuldade, vejam os professores que gostariam de ser habilitados’... aí a gente trabalhou com os professores...mas eu fiz os alunos fazerem um projeto...eu orientava. Aí não fui eu lá fazer...entendeu? A gente faz que nem o método PBL...a gente fez tipo um seminário...Os alunos protagonizaram isso e eu fazia, digamos assim, o arremate. (...) Porque o meu objetivo era fazer os alunos se antenarem pra isso. Eu estava trabalhando na verdade como professora dos meus alunos, entendeu? Claro que...vendo o perfil da comunidade e daqueles alunos...que tinha essa necessidade...os professores também...mas eu não podia tirar do meu foco que lá eu era professora. (...) Daí foi bom, porque os meus alunos foram pesquisar sobre sexualidade, foram atrás. (Deméter, Med.)”

O relato de Deméter aponta para a importância do aspecto científico da sexualidade e para a constituição do sujeito ativo, crítico e autônomo, tanto de si como de seus estudantes. Deméter denuncia com segurança “não sou bombeira”, portanto “me nego a fazer isso”, recusando-se a proferir palestras aos estudantes da escola – chamando atenção para a importância de processos educativos sistemáticos e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

contínuos, não pontuais. Nesse sentido, num processo de educação sexual ressignificado por ela e vivido juntamente com seus estudantes, vão à escola como profissionais da área, demonstrando significativos sinais de emancipação e ressaltando a importância da abordagem com responsabilidade, comprometimento, reflexão crítica e estudo.

Deméter apresenta-se como um dos docentes que trabalha com turmas antes e depois do 3º ano. Todavia, mesmo diante de todas as ações desenvolvidas junto às UBS, relatou que não observava diferença nos estudantes ao final do curso, pois não apresentavam preparo para trabalhar com questões de sexualidade. Foi quando decidiu, diante de mais este incômodo e por conta própria, desenvolver um projeto-piloto, criando um ambulatório de adolescência que desenvolve trabalhos num hospital da cidade, duas vezes por semana, com estudantes sextanistas.

“Então...o fato de eles chegaram no 6º ano...a gente começa a ver aonde que ficaram as fraquezas. Também as fortalezas. Isso me permite avaliar. Geralmente...quando eles entram no ambulatório eu faço um pré-teste. Daí ontem a gente foi corrigir o pré-teste que eles fizeram. A fala de todos eles era assim... ‘ai, professora, ainda bem que veio isso aqui’... na verdade, no pré-teste (...) eu estava avaliando só desenvolvimento físico da puberdade. Porque eu precisava saber...é pouco tempo que eu tenho e eles precisam sair com uma noção. Aí eles... ‘bha professora, se a gente não visse isso agora a gente ia sair sem ter essa mínima noção e olha como eu preciso isso’. Então, a gente atende uma criança...eu chego e pergunto... a criança tem dois meses, por exemplo... ‘mãe, a senhora quer ter mais filho?’... ‘não.’... ‘e daí o que que a senhora tá fazendo pra não engravidar?’... Boa parte delas não tá usando nada. Eu digo... ‘mãe, a não ser que a senhora não transe, a senhora corre o risco de engravidar, mesmo estando amamentando exclusivamente’. Então eu digo pros meus alunos... ‘ó, na alta, cartinha que tem que ir especificamente...de anticoncepção ou vocês já vão prescrever...se já se acham aptos pra avaliar’. Aí a maioria deles... ‘mas isso não é...eu não tenho que mandá-la pra unidade? Isso não é do médico de lá?’. Eu digo...vocês podem achar que não. Eu não acho. Se a mulher engravida logo em seguida e ela tem condições...então o problema não é do...o problema é nosso! É do pediatra. No caso, eu estava ali como pediatra. É do pediatra. Então assim...não tem a noção que isso faz parte de abordar. Não tem essa noção. Isso em todos. É muito pouco abordado. (Deméter, Med.)”

Assim como a maioria dos/as docentes participantes das entrevistas, Deméter apresenta bastante inquietude – “o problema é nosso” – frente à sexualidade, porém, buscando romper sua própria zona de conforto, criou um ambulatório. A vivência em um currículo integrado deu oportunidade a Deméter de colocar em prática seus

projetos, visando superar os obstáculos do cotidiano. E sua práxis traduz-se na sua humanização, porque “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2005, p. 90). Assumiu-se como docente formadora, apresentando disposições e habilidades de pensamento crítico na posição de protagonista reflexiva, que, mesmo diante de desafios, de suas contradições e de um processo, muitas vezes doloroso, e de transição paradigmática, optou por tomadas de decisão para concretizar as mudanças que almejava. Portanto, buscou dar vida ao paradigma proposto pelo referido PPC em plenitude.

Torna-se importante a reflexão crítica e científica sobre sexualidade, fundamental na formação médica, pois os alunos, assim como os docentes, podem desenvolver comportamentos como: ter um posicionamento questionador profundo e frequente, pensar por si próprio para evitar a manipulação, desenvolver um pensamento racional, para não pensar de forma mecânica e inconsciente. Compreendemos que o pensamento crítico é uma “forma superior de pensamento integrando capacidades, disposições, conhecimentos e normas, aplicável no cotidiano (seja pessoal, acadêmico, laboral ou social) para pensar *bem*, encontrar explicações, tomar decisões e solucionar desafios” (FRANCO, VIEIRA & SAIZ, 2017, p. 12, grifo dos autores).

Por fim, registramos que os/as docentes assumem corajosamente e humildemente suas dificuldades e inseguranças, compreendem como urgente a oferta de formação, porém não assumem, na grande maioria, uma postura autônoma, enquanto sujeitos capazes de promover as próprias mudanças que almejam – pois não se percebem como autônomos nem como responsáveis por essa inalteridade. Ressaltamos a importância da formação continuada e permanente, visto que os resultados apontam que os/as docentes precisam de pleno apoio e formação científica sobre sexualidade, especialmente para que desenvolvam consciência crítica sobre a existência do currículo oculto e de seus paradigmas repressores. Esse processo torna-se fundamental para que os/as docentes encarem de forma segura e responsável a abordagem da sexualidade e para que possam lidar com as mudanças. Afinal, diante de propostas educativas – neste caso, um programa curricular – que promovem mudanças paradigmáticas, que utilizam práticas didático-pedagógicas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

inovadoras, muitos sentimentos podem surgir, como “desconforto, ansiedade, incertezas, conflitos, medos” (VIEIRA, TENREIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011, p. 39).

Os resultados também apontam para o entendimento de que muitos não se veem capazes de realizar as mudanças que acreditam ser necessárias, e assim ficam à espera de alguém que provoque essa transformação. Isto é, alguém que proponha o caminho a seguir, como no modelo tradicional de educação, e que, na maioria das vezes, esperamos pela aprovação e/ou autorização de outrem, em vez de assumirmos uma postura de professor/a formador/a, protagonista e problematizador/a.

Nós, profissionais da Educação e da Saúde, como sujeitos históricos, somos constantemente destituídos de agirmos como sujeitos no mundo, frutos de processos formativos que transcorreram (e transcorrem) na contramão da emancipação, ou seja, na contramão de ações libertadoras e críticas. Neste propósito, o desenvolvimento do PC pode contribuir para superar essas barreiras, pois visa desenvolver gradualmente o autoconhecimento, a coragem intelectual de refletir sobre si mesmo, a tomada de decisões diante de problemas identificados e a disposição para o diálogo fundamentado e racional (YARED, MELO E VIEIRA, 2015).

Com embasamento nos resultados em sua totalidade, podemos constatar uma vivência pedagógica fortemente marcada por contradições, negações, percalços na prática pedagógica e constantes desafios no entendimento do PPC. Porém, os/as docentes entrevistados também apresentaram avanços na vivência do PPC, mesmo que latente – em sua maioria. Ressaltamos que, a partir do método dialético de análise de mundo, entendemos as contradições e os avanços como marcas positivas e como riqueza no processo de vida. Os avanços representam falas de desconfortos, inquietudes, incertezas, inseguranças, intuições e antíteses que apontam para uma possível superação da alienação – cada docente em um diferente nível de reflexão (SCHÖN, 2000).

Registramos também que foi quase unânime a compreensão entre os/as docentes sobre a importância da sexualidade, especialmente na formação de futuros médicos/as, visto que consideram necessário ampliar o debate no curso e a oferta de formação continuada. Esse reconhecimento consciente aponta para possibilidades de avanços, pois sugere um caminhar mais crítico e revigorado do novo paradigma

proposto pelo PPC.

Considerações

Embora atualmente sejam defendidos e divulgados elementos inovadores no processo de ensino e de aprendizagem, muitos/as dos/as docentes participantes apresentaram práticas pedagógicas ainda ancoradas no paradigma convencional acriticamente. Os resultados, na totalidade, sugerem que currículos integrados e propostas de metodologias ativas são de extrema importância, urgentes e necessárias, mas não promovem naturalmente o pensamento crítico nos sujeitos.

Considerando, então, que o pensamento crítico não é inato, as práticas didático-pedagógicas precisam ser orientadas explicitamente para o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Assim, será possível promover, conscientemente, o desenvolvimento de habilidades e disposições de pensamento crítico e a abordagem emancipatória em sexualidade.

Torna-se urgente e necessária a compreensão de que o eixo estrutural do curso é a mudança paradigmática proposta por seus marcos teóricos-epistemológicos juntamente com as orientações das DCN's, e não as metodologias ativas – fundamentais, mas que são as estratégias, as didáticas, os instrumentos, as ferramentas, os caminhos para a realização do PPC.

Por isso, o uso de metodologias ativas precisa ser concomitante com as formações continuadas e permanentes que estimulem a reflexão crítica sobre paradigmas epistemológicos educacionais, incluindo aí paradigmas de sexualidade. Desse modo, é possível promover um pensar mais consciente, racional, reflexivo, crítico sobre si, sobre os outros e sobre sua atuação e visão de mundo.

Destarte, as análises das falas parecem apontar que, de modo geral, os/as docentes estão pouco proativos e protagonistas, visto que eles/elas também **são** o curso de Medicina, no entanto um currículo integrado e emancipador poderá e deverá favorecer espaços que desenvolvam a autonomia e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Posicionar-se como estudante de um modelo tradicional em vez de formadores sujeitos-ativos pode representar indícios da categoria alienação,

entendível quando nós, profissionais da Educação e da Saúde, não nos vemos como sujeitos dos processos que vivemos, pois somos frutos de processos formativos sócio historicamente que transcorreram (e transcorrem) na contramão da emancipação, ou seja, na contramão de ações libertadoras e críticas. Assim, muitas vezes assumimos a posição de expectadores e não de protagonistas quando esperamos por outrem a solução dos desafios do nosso cotidiano. Essas recaídas ao modelo tradicional são contradições da vivência pedagógica que representaram uma mudança paradigmática ainda não sedimentada, uma vez que colocam a responsabilidade da mudança que desejam para outrem e não se veem como parte dessa mudança.

Ressaltamos que as contradições identificadas representam, no método dialético, que o processo está em movimento, ou seja, não está estático. A contradição é a essência da dialética, entendida não como um aspecto negativo nas ações dos/as docentes, mas como sinal de esperança. Porque é sinal de que o curso está em movimento, em transição, e, conseqüentemente, o que-fazer docente também, conforme seu nível de reflexão. As contradições representam um processo de saúde pedagógica, considerando que suas ausências nos revelariam um curso cristalizado e determinado, paralisado numa verdade sem movimento. Em uma proposta curricular inovadora, as contradições que brotam da vivência são próprias de uma proposta que se propõe revolucionária, possivelmente desafiante, visto que muitos de nós, ainda formados num modelo tradicional educativo, percorreremos um laborioso caminho à emancipação e promoção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Por fim, a formação continuada e permanente apresenta-se como um local privilegiado para promover intencionalmente o pensamento crítico, a práxis pedagógica, estimular e fortalecer a autonomia docente, especialmente em processos de educação sexual emancipatória. Integrar intencionalmente o desenvolvimento do PC na formação docente pode potencializar a formação de sujeitos racionais e autônomos, com capacidade de pensar por si mesmos, não sendo dependentes de outrem. Promover a construção coletiva de uma reflexão crítica explicitamente consciente e racional dos/as docentes de Medicina sobre suas vivências e práticas didático-pedagógicas pode potencializar, portanto, a transformação paradigmática educacional almejada pelo curso.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Resolução nº 4, de 07/11/2001. **Diário Oficial da União**, 09/11/2001, Brasília, Seção 1, p. 38, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Resolução nº 3, de 20/06/2014. **Diário Oficial da União**, 23/06/2014, Brasília, Seção 1, pp. 8-11, 2014.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de; et al. **Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

DECKER, Isabel Cristina Uarthe. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória**. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2010.

ENNIS, Robert H. **Critical thinking**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1996.

ENNIS, Robert H. **The nature os critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilites**. This is a several-times-revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Disponível em: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018.

FRANCO, Amanda; VIEIRA, Rui Marques; SAIZ, Carlos. O pensamento crítico: as mudanças necessárias no contexto universitário. In: **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, vol. extr., n. 07, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2233>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A (In)existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.8, n.1, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Guacira Lopes Louro (Org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed., 3ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção Dimensões da Sexualidade)

MELO, Sonia Maria Martins de; et al. **Educação e sexualidade.** 2. ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar.** 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, César Aparecido. **Educar para a emancipação.** Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PAUL, Richard; ELDER Linda. **Critical Thinking: concepts and tools.** The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foudation for Critical Thinking, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Edna. **Medicina e Sexualidade Humana: estudo crítico do currículo atual dos cursos de Medicina e suas implicações na formação do médico.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, Campinas, 1997.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

SILVA, Edna. A escola, a clínica e a sexualidade humana. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115-142, jul./dez. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. Perspectivas futuras de investigação e formação sobre pensamento crítico: potenciais convergências com as literacias Científica e Matemática. In: VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina; SÁ-CHAVES, Idália; MACHADO, Celeste. (Orgs.) **Pensamento Crítico na Educação**: perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. **Promover o pensamento crítico dos alunos**: propostas concretas para a sala de aula. Porto Editora, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Coleção: Horizontes pedagógicos, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.

VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contributos para a didática das Ciências. In: R. M. Vieira, C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chaves & C. Machado (Orgs.) **Pensamento Crítico na Educação**: perspectivas atuais no panorama internacional (pp. X-y) Aveiro: UA Editora, 2014.

VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina; MARTINS, Isabel P. **A educação em ciências com orientação CTS**: atividades para o ensino básico. Areal, Editores. Porto, 2011.

WAS. **Declaração dos Direitos Sexuais**. 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2015.

YARED, Yalin Brizola. **A educação sexual na escola**: Tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

YARED, Yalin Brizola. **Do prescrito ao vivido**: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433096>

YARED, Yalin Brizola; MELO, Sónia Maria Martins de; VIEIRA, Rui Marques. Relevância do pensamento crítico para a educação sexual intencional emancipatória. In C. Dominguez, (Coord.), **Pensamento crítico na educação: desafios atuais** (pp. 233-239). Vila Real: UTAD, 2015. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Crítico%20na%20Educação%20-%20Desafios%20Atuais%20%5B2015%5D.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

YARED, Yalin Brizola; VIEIRA, Rui Marques; MELO, Sonia Maria Martins de. Princípios e orientações para uma proposta de programa de formação docente de educação sexual emancipatória promotora do pensamento crítico. p. 156-160. In: **XVI Encontro Nacional de Educação em Ciências**. Livro de Resumos e Artigos Completos. Lisboa, Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/557435.PDF> Acesso em: 20 de jun. 2016.

Correspondência

Yalin Brizola Yared - Universidade do Sul de Santa Catarina - Av. José Acácio Moreira, 787, A/C Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Dehon, CEP 88704900, Tubarão, Santa Catarina, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ A pesquisa contou com os seguintes apoios financeiros: bolsa PROMOP/UEDESC, bolsa CAPES/DS, e bolsa CAPES/PDSE durante doutorado sandwich em Portugal.

² Este ensaio é um aprofundamento de trabalho apresentado no III Seminário Internacional de Pensamento Crítico realizado na Universidad de Caldas em Manizales/Colômbia, em 2017.

³ Pelo currículo oculto se transmite mensagens inculcadas tanto no currículo formal como nas relações sociais, como por exemplo, se aprende acriticamente e implicitamente atitudes, valores, rituais, regras, regulamentos, preconceitos, conformismo, obediência, etc. (GIROUX, 1997; SILVA, 2005; LEÃO e RIBEIRO, 2013)

⁴ Segundo relatórios publicados pela associação do Grupo Gay da Bahia (GGB), presidido pelo prof. Dr. Luiz Mott (UFBa), o Brasil está no *ranking* mundial de crimes motivados pela homo/transfobia à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).