



Sueli Terezinha Ferrero Martin



Universidade Estadual Paulista (UNESP)

suelitfmartin@gmail.com

Alessandra dos Santos Santana



Universidade Estadual Paulista (UNESP)

alessantana@hotmail.com

PROCESSO GRUPAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMO

Este artigo apresenta questões relativas à educação científica e à atividade grupal ou coletiva, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Essa relação se dará a partir do tema sexualidade, importante no processo formativo de professores e alunos. Partimos da compreensão de que a sexualidade, apesar de sua base biológica, resulta das relações sociais, sendo expressão do processo histórico-cultural. Pesquisas vêm apontando as dificuldades que os educadores enfrentam para abordá-la e, por outro lado, mostram que os alunos, principalmente os que estão na adolescência e ensino médio, têm a necessidade de se apropriar do conhecimento científico e debater sobre o tema. Esperamos contribuir para que tal apropriação possa proporcionar uma melhoria na prática educativa, enfatizando o papel da cooperação no processo de desenvolvimento e pela mediação do educador.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Processo Grupal. Desenvolvimento Humano. Sexualidade.

GROUP PROCESS, HUMAN DEVELOPMENT AND SEXUALITY IN THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This article presents questions related to scientific education and group or collective activity, from the perspective of historical-cultural psychology. This relationship will be based on the sexuality theme, which is important in the educative process of teachers and students. We start from the understanding that sexuality, despite its biological basis, results from social relations, being an expression of the historical-cultural process. Research has pointed out the difficulties that educators face in addressing it, and, on the other hand, show that students, especially those in adolescence and high school, have a need to appropriate scientific knowledge and debate on the subject. We hope to contribute so that this appropriation can provide an improvement in educational practice, emphasizing the role of cooperation in the development process and the mediation of the educator.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Group process. Human development. Sexuality.

Submetido em: 17/03/2019

Aceito em: 29/10/2019

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p395-417>



I INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta questões relativas à atividade grupal ou coletiva e ao tema sexualidade, importantes no processo formativo de professores e alunos, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Partimos da compreensão de que a sexualidade, apesar de sua base biológica, resulta das relações sociais, sendo expressão do processo histórico-cultural. Pesquisas vêm apontando as dificuldades que os educadores enfrentam para abordá-la e, por outro lado, mostram que os alunos, principalmente os que estão na adolescência e ensino médio, têm a necessidade de se apropriar do conhecimento científico e debater sobre o tema. Nosso objetivo é apresentar uma experiência de pesquisa-ação¹ em que o processo grupal foi utilizado como metodologia de formação de professores, tendo como foco a relação entre desenvolvimento humano e sexualidade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, inicialmente, abordamos a produção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético e alguns de seus desdobramentos na Psicologia Histórico-Cultural e apresentamos nossa concepção de sexualidade enquanto atividade humana. Em seguida, relatamos uma experiência de pesquisa-ação com a Oficina de Desenvolvimento Humano e Sexualidade para Professores.

Esperamos contribuir para que a experiência aqui relatada possa desencadear reflexões sobre a potencialidade do processo grupal como metodologia de formação de alunos e trabalhadores da educação, enfatizando o papel da cooperação no processo de desenvolvimento e da mediação do professor.

2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao fazer esse caminho de articular processo grupal, desenvolvimento humano e sexualidade no campo da educação escolar, colocamo-nos diante de questões fundamentais que, embora debatidas e sistematizadas há muito tempo, exigem a retomada de alguns pressupostos.

Diversas são as formas de apropriação da realidade e de produção de conhecimentos, como a arte, a religião e a ciência. A ciência norteia a produção de seu conhecimento por meio de uma forma sistematicamente organizada do pensamento objetivo, resultado de um processo social, visto que ela ocorre, por um lado, baseada em conhecimentos já acumulados socialmente e, de outro, sustentada pela produção material de milhões de homens e mulheres que, num processo extremamente discrepante, possibilitam a produção científica. Segundo Kopnin (1978, p. 226, grifos do autor), “*A investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza a base da interação prática do sujeito com o objeto*”. Ela constitui

¹ Denominamos de pesquisa-ação porque, ao mesmo tempo em que estávamos realizando uma investigação, intervimos na realidade com intencionalidade, a partir de necessidades explicitadas pelos participantes e por professores, coordenadores e gestores em escolas em que o grupo de pesquisa realizava outros projetos.

uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito”

A realidade aqui é entendida como processo histórico e social constituindo-se de relações dos homens entre si e dos homens com a natureza; nesse movimento, constituem-se os humanos e suas significações.

Em linhas gerais, método científico é a maneira de se ver e entender o mundo, ou seja, a maneira como desenvolver a capacidade de obter e interpretar informações e de estabelecer leis ou relações interpretativas de caráter mais universal. Embora saibamos que são diversas as teorias que subsidiam a maneira de ver e entender o mundo, o Materialismo Histórico Dialético é o foco das nossas reflexões neste texto por ser a nossa base filosófica e científica. Desse modo, partir dessa concepção significa considerar a historicidade como categoria fundamental e entendê-la como a busca das determinações fundamentais de acontecimentos históricos relevantes, que impactaram na expressão dos mesmos em determinado momento histórico, tendo como base o modo de produção e de troca naquele contexto (ENGELS, 1880/1974). É um processo em constante movimento e transformação, ou seja, expressa contradições e diferenciações importantes no seu interior.

Para o materialismo histórico, o objeto é compreendido enquanto atividade humana. Diz Vasquez (1997, p. 152): "o objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal - não como mero objeto de contemplação - é conhecido pelo homem.". Esse conhecimento, no entanto, não pode se reduzir à representação mais imediata do objeto, pois, como afirma Marx, (1894/1981, p. 939): "toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas", apresentando uma crítica à análise fenomenológica ou descritiva que toma o fenômeno tal como aparece externamente. Vygotski apoia tal visão quando afirma que:

[...] se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica. Tudo o que vimos teria sido sujeito do conhecimento científico (VYGOTSKI, 1931/1995, p.103-4).

Portanto, a produção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético pressupõe ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes e captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, como diz Marx (1978, p. 116): "uma rica totalidade de determinações e relações diversas". Neste sentido, caracteriza-se fundamentalmente enquanto análise do processo e não do objeto, sendo, desse modo, uma análise explicativa e não descritiva (VYGOTSKI, 1931/1995a).

Fica evidente que, para o materialismo histórico dialético e para a Psicologia Histórico-Cultural, a produção científica só tem sentido se superar o caráter contemplativo da realidade e contribuir para a sua transformação; ou pelo menos, no contexto atual mais restrito da vida cotidiana sob o capitalismo, minimizar os efeitos deletérios que essa forma de organização social tem causado aos indivíduos e coletivos.

Tendo como base os pressupostos anteriormente apresentados, a Psicologia Histórico-Cultural favorece a análise histórica e crítica da sociedade e do desenvolvimento humano e procura superar muitas dicotomias epistemológicas como a relação cognição/afeto, subjetividade/objetividade, consciência/inconsciência, saúde/doença, universal/singular, biológico/social. (MARTIN, 2019)

No entanto, a realidade, em particular a prática educativa, ainda apresenta algumas questões apontadas por Vygotski (1931/1995, p. 12) ou seja, as dificuldades que a psicologia daquela época tinha para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como determinação do processo histórico, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico.”. Quando falamos na produção científica e na atividade no espaço escolar, deparamo-nos ainda com uma forte tendência à naturalização e biologização da conduta das crianças, jovens e adultos. Se o tema, foco de nossa pesquisa e/ou ação, é a sexualidade, essa tendência é mais explícita ainda, já que concepções biologizantes e moralistas são muito presentes entre os professores, mesmo os vinculados à área de ciências (GARCIA, 2003; MARIUZZO, 2003; SANTANA, 2004; COELHO, 2014; SOUZA, 2018). Sobre a relação entre o biológico e o social, nunca é demais retomar o que Leontiev afirma no texto “O biológico e o social no psiquismo do homem”.

Escolhi o problema do biológico e do social porque hoje [1964] ainda muitos sustentam a tese fatalista de uma determinação do psiquismo do homem pela herança biológica. Esta tese vem alimentar, em psicologia, as ideias da discriminação racial e nacional, do direito ao genocídio e às guerras de extermínio. (LEONTIEV (1964/1978, p. 258)>

Ainda podemos acrescentar, sem dúvida, as discriminações sexistas e machistas, que têm, ainda hoje, provocado intenso sofrimento físico e psíquico às mulheres em geral e à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT), gerando uma estatística alarmante de mortes violentas (SANCHES, CONTARATO, AZEVEDO, 2018). Infelizmente, como afirma Junqueira (2010), muitas vezes essas e outras discriminações (classista e racista) não chegam sorrateiramente, mas são ensinadas cotidianamente na escola.

Além do contexto escolar, com relação à sexualidade, as tensões entre as concepções naturalizantes e biologizantes e a concepção histórico-social são evidentes. No período mais recente, temos acompanhado a intensificação de visões mais atrasadas e preconceituosas que ganham espaço nas redes sociais e mídias, assim como com a participação de várias autoridades do Estado, trazendo o acirramento da violência de gênero e da população LGBT. Para o enfrentamento dessas condições, vale

a pena lembrar que ações individuais só fazem sentido quando articuladas em atividades coletivas, já que são as relações sociais que podem potencializar o desenvolvimento humano, provocando reflexão, tomada de consciência e maior apropriação da realidade (LEONTIEV, 1959/1978b).

Segundo Leontiev (1964/1978a; 1959/1978b) significado social, sentido pessoal e conteúdo sensível compõem a consciência. A significação, segundo o autor, “é a entrada na minha consciência do reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade ... fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de acção” generalizado, norma de comportamento, etc.).” (1964/1978a, p.95-6) O sentido pessoal “traduz a relação do motivo ao fim. ... é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (p. 96-7) e o conteúdo sensível é o “Conjunto de sensações, imagens de percepção, representações, que cria a base e as condições de toda a consciência.” (p. 99). Deste modo estamos entendendo tomada de consciência como a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente (tornar-se presente para o indivíduo), conforme Leontiev (1964/1978a). Para o autor

O reflexo psíquico não pode aparecer fora da vida, fora da actividade do sujeito. Depende da actividade do sujeito, obedece às relações vitais que ela realiza, não pode ser parcial, como parciais são as próprias relações. ... o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objecto reflectido, do seu sentido vital para o sujeito.” (p.93).

Para compreendermos melhor a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, buscando superar a perspectiva biologicista e moralista da sexualidade, é importante retomarmos os três conceitos fundamentais para o estudo dos processos psíquicos, tal como nos apresenta Vigotski: 1. função psíquica superior; 2. desenvolvimento cultural da conduta; 3. domínio dos próprios processos do comportamento. O autor esclarece que as funções psíquicas superiores, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, só aparecem num estágio relativamente tardio do desenvolvimento e abarcam dois grupos de fenômenos que, apesar de parecerem completamente heterogêneos, estão indissolivelmente unidos. São eles: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, escrita, cálculo, desenho); processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.) (VYGOTSKI, 1931/1995b).

Embora as funções psíquicas superiores na sua forma mais elaborada só apareçam em estágio tardio, não podemos perder de vista o caráter processual e cumulativo do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano ocorre na relação com a própria vida do indivíduo: relação com a atividade, tanto aparente quanto interna. O lugar ocupado pelo indivíduo nas relações sociais, suas condições reais de vida, são os primeiros aspectos que devem ser notados quando buscamos compreender as determinações do desenvolvimento do psiquismo (VYGOTSKI, 1931/1995c; LEONTIEV, 1959/1978b).

Desse modo, investigar e desenvolver atividades de formação e desenvolvimento com professores e alunos que articulem educação científica, processo grupal e sexualidade é fundamental, porém, essas atividades devem remeter sempre a uma nova prática junto aos alunos, professores e gestores, apresentando um caráter formativo importante, para contribuir com o desenvolvimento das crianças e jovens inseridos nas escolas, a fim de romper com concepções moralistas e biologicistas que geram preconceitos e discriminações.

Ao fazer esse caminho, devemos garantir coerência com a Psicologia Histórico-Cultural quanto ao fato de que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas depende de leis sociais objetivas e ocorrem por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente. Não está submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas: as desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais, elas são produtos da desigualdade econômica (LEONTIEV, 1967/1978c). Para o autor, a análise dessas condições objetivas é o ponto de partida para a compreensão do psiquismo e dos motivos subjacentes às atividades que realizam. Sendo assim, torna-se claro quanto fundamental é o papel do professor na criação de condições que propiciem o surgimento de atividades humanizadoras e no fortalecimento de atividades já existentes, assim como para estimular mudanças de uma atividade para outra. Para que o educador cumpra esse papel, ele precisa conhecer quais atividades são imprescindíveis para o grupo com que trabalha e qual o sentido que determinados conteúdos têm para o sujeito.

3 A SEXUALIDADE COMO ATIVIDADE HUMANA

Entendemos a sexualidade como uma atividade humana, portanto, como expressão integral do ser humano, isto é, esta é multideterminada, envolvendo determinações biológicas, psicológicas, sócio-históricas e culturais, que se inter-relacionam continuamente, sendo a determinação social a principal e as demais secundárias a ela.

A atividade humana sexualidade é um processo que ocorre durante toda a vida, do nascimento à morte, que tem características peculiares em cada fase de desenvolvimento². Queremos dizer com isso que a sexualidade humana está presente cotidianamente em nossas ações, no campo da singularidade. A capacidade de sentir, utilizando os sentidos humanos - visão, audição, olfato, tato e gustação, de expressar esses sentidos nas relações sociais, desenvolver a capacidade de expressão dos sentimentos, tudo isto

² Na abordagem histórico-cultural vemos o desenvolvimento humano como contínuo e progressivo em que ocorrem momentos de mudanças funcionais do pensamento, da linguagem, de todas as funções psicológicas, estes momentos transitórios podem ser chamados de fases ou estágios. É importante ressaltar que as fases ou estágios não estão relacionados com a idade em que determinado ser humano se encontra, embora haja expectativas em relação ao que ele deva estar desenvolvendo em determinada idade, mas sempre partindo de sua atividade prática, pensando e investigando seu nível de desenvolvimento real, para planejar as condições para instigá-lo a alcançar seu nível de desenvolvimento potencial e assim por diante.

envolve o que chamamos “sexualidade”. Como atividade humana, a sexualidade foi historicamente desenvolvida pelos humanos. Sendo assim, podemos perceber influências da religião, do papel de gênero, da cultura, da forma de se educar sexualmente em determinada época, além dos aspectos biológicos e psicológicos (MARIUZZO, 2003), todas elas atravessadas pelas condições econômicas e de classe. Concordamos com Souza (2018, p. 17) quando afirma que gênero e sexualidade são “resultado da atividade humana, das condições materiais de existência, das relações de produção, ou seja, são resultantes de processos históricos e sociais.”.

Como atividade humana submetida à ideologia dominante, a sexualidade pode tornar-se uma expressão alienada, isto é, as pessoas não pensam sobre esta, mas somente reproduzem o que lhes é ditado, como algo estranho e não pertencente a elas mesmas. Assim, como aponta Mariuzzo (2003), diminui a possibilidade de perceberem as contradições e injustiças existentes em nossa sociedade.

Tomando como ponto de partida os pressupostos acima expostos, faremos em seguida o relato da pesquisa-ação que realizamos com professores da rede pública de ensino, em que trabalhamos a articulação entre processo grupal, desenvolvimento humano e sexualidade.

4 OFICINA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEXUALIDADE PARA PROFESSORES

4.1 A organização do processo formativo

Tendo a Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica, realizamos uma pesquisa-ação com o objetivo de desenvolver e avaliar o processo grupal como metodologia de trabalho para a Formação de Professores. Buscamos criar condições para que o conhecimento científico, produzido e acumulado sobre Desenvolvimento Humano e Sexualidade, fosse apropriado pelos professores participantes. Essa apropriação pode proporcionar uma melhoria na prática educativa e, conseqüentemente, no trabalho com o conhecimento científico, podendo fazer com que este seja apropriado pelos alunos. O processo grupal como perspectiva de trabalho para a Formação de Professores pode contribuir muito para que de fato a formação seja realizada, e, uma vez que proporcione o envolvimento e o compromisso dos educadores participantes, pode concorrer para o oferecimento de educação de qualidade.

Nossa pesquisa-ação aconteceu no decorrer de uma atividade intitulada Oficina de Desenvolvimento Humano e Sexualidade para Professores³. Essa atividade foi oferecida para dois grupos de professores pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Psicologia, Educação e Saúde: contribuições do

³ Este trabalho culminou na dissertação de mestrado da segunda autora.

Marxismo (NEPPEM), que, na época do desenvolvimento da Oficina, era vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência.

Utilizamos o conceito de oficina como espaço de transformação de práticas e experiências vivenciadas por seus participantes.

A proposta inicial era formar um grupo de aproximadamente vinte professores no período da manhã, porém, devido à demanda ter sido maior do que a esperada, abrimos inscrições também para o período da tarde. Constatamos que durante o período de inscrições a maioria dos professores interessados foi de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Uma das possíveis causas foi o fato de a atividade ter sido oferecida tanto para escolas estaduais como para municipais e, naquele momento, a maioria das escolas municipais era de educação infantil. Outra possibilidade de poucos professores de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio terem se inscrito foi a realização, no mesmo período, de Concurso para Professor de Educação Básica Nível II (PEB II).

A Oficina foi planejada e organizada de modo a proporcionar o processo grupal. Sendo assim, a escolha de exercícios, dinâmicas e técnicas seguiram determinados critérios, para criar condições para o que chamamos de ênfases, que buscamos garantir durante todo o processo: 1. propiciar a formação e o desenvolvimento de uma identidade grupal e tomada de consciência da atividade e do poder do grupo, isto é, propiciar o desenvolvimento do Processo Grupal; 2. utilizar o processo grupal como Metodologia, com a intenção de: propiciar que todos tivessem oportunidade de falar e de escutar; incentivar a troca de experiências e o conhecimento mútuo; fortalecer as relações interpessoais; exercitar a sensibilidade dos sentidos e a expressão dos sentimentos, tendo em vista também a compreensão de sua relação com o desenvolvimento humano e com a sexualidade; ampliar o contato com conhecimentos científicos, a fim de enfatizar que, como professores, devemos nos basear nestes, nas problematizações e discussões junto com os alunos, e não no senso comum ou em convicções pessoais; compreender que toda atividade humana é coletiva, sendo que tanto a atividade de educar na escola (projeto coletivo) como a atividade de cada grupo da Oficina, também o são; 3. criar condições favoráveis à compreensão dos conceitos de desenvolvimento humano e sexualidade, da relação entre ambos, e do papel do professor na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, em todos os encontros as ações envolviam o movimento entre cada participante, pequenos grupos e o grupo inteiro, uma vez que poderiam proporcionar mudanças coletivas, à medida que a atividade grupal fosse entendida enquanto tal, o que aconteceria quando os participantes de cada grupo comesçassem a tomar consciência de sua identidade e de seu poder grupal.

A todo final de encontro, realizamos uma avaliação do que havia acontecido, do que não tinha dado certo e do que tínhamos avançado, e fazíamos um (re)planejamento do encontro seguinte. Foi essa avaliação que nos permitiu ir fazendo uma análise da história do grupo, análise parcial, visto que a realização da oficina se encontrava em andamento.

No grupo da manhã foram 13 participantes que constituíram o grupo. Nos encontros deste grupo foram discutidos desenvolvimento humano e questões da sexualidade, como trabalhá-las nos diferentes níveis de ensino (educação infantil, primeiro a quarto ciclos do ensino fundamental e ensino médio). Os assuntos mais discutidos foram: relação entre os conceitos de desenvolvimento humano e de sexualidade; história da sexualidade humana; processo de desenvolvimento da sexualidade humana; diversidade de tipos de organização familiar e o trabalho educativo; gênero e diversidade e alguns recursos da mídia.

No grupo da tarde foram oito participantes que constituíram o grupo. Nos encontros desse grupo também foram discutidos desenvolvimento humano e questões da sexualidade, mas a preocupação maior era com educação infantil e primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Os assuntos mais debatidos foram a relação entre os conceitos de desenvolvimento humano e de sexualidade; história da sexualidade humana; processo de desenvolvimento da sexualidade humana; diversidade de tipos de organização familiar e o trabalho educativo; sexualidade infantil.

Objetivamos trabalhar junto com eles a relação entre Desenvolvimento Humano e Sexualidade, ressaltando o papel do professor como instigador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, utilizando como meio o processo grupal, tendo como finalidade a formação dos educadores.

Desenvolvimento Humano e Sexualidade foram trabalhados visando à discussão, à reflexão e à possibilidade de os professores utilizarem determinados recursos como meios auxiliares com seus alunos, tais como: materiais diretamente relacionados com questões de Sexualidade (por exemplo: contorno do corpo humano, desenhos, confecção de cartazes, dramatização, vídeos produzidos pela Organização Estudos e Comunicação em Sexualidade - ECOS⁴), textos sobre o assunto, e outros como: técnicas, exercícios, dinâmicas de grupo, recursos da mídia em geral (programas de televisão, propagandas em geral, jornal, revista, história em quadrinhos, músicas). O objetivo de utilizarmos diversos recursos foi o de proporcionar esclarecimentos, reflexão, desenvolvimento de consciência, participação, possibilidade de mudanças. Dessa forma, é importante enfatizar que, embora durante as oficinas muitos recursos tenham sido utilizados, em momento algum eles se tornaram o foco do trabalho. Explicitamos aos grupos de professores a necessidade de se ter clareza da finalidade da atividade e que os recursos auxiliares, quando necessários, devem contribuir para o seu alcance, colaborando para mobilizar e provocar desenvolvimento, evitando com isso a sua mistificação e supervalorização.

No último encontro dos grupos foi realizada em cada grupo uma Avaliação da Oficina, e, após alguns meses do término desta atividade (de três a quatro meses) foram realizadas entrevistas individuais com alguns participantes, na escola em que estavam trabalhando. Participaram desta etapa 12 professores

⁴ ECOS - Estudos e Comunicação em Sexualidade é uma Organização Não-Governamental, fundada em 1990, “com o objetivo de defender os Direitos Humanos e os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, em especial das populações mais vulneráveis, das mulheres e das juventudes” (ECOS, 2019), produzindo diversos materiais, como boletins, livros e filmes.

do grupo da manhã e cinco do grupo da tarde, momento em que a experiência da Oficina foi novamente avaliada.

Portanto, a constituição de dados foi composta por: produções escritas individuais e em pequenos grupos; registros em fitas de áudio das discussões realizadas em grupo durante os encontros e por entrevistas individuais na escola em que cada participante estava vinculado. Ressaltamos que desde o primeiro encontro as questões éticas⁵ foram colocadas, principalmente no que diz respeito à manutenção do anonimato e sigilo, liberdade em aceitar ou recusar-se a participar da pesquisa, ou retirar seu consentimento em qualquer momento desta (de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), e os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.2 Análise de Dados

Como a unidade de análise utilizada foi a palavra com significado, realizamos leitura e releituras de parte do material constituído na presente pesquisa-ação: entrevistas, avaliação por escrito dos encontros, relatos dos encontros. Vygotski (1934/1993a) e Leontiev (1959/1978b) declaram que o significado da palavra pode ser social ou pode adquirir sentido pessoal, e, dependendo do contexto, a mesma palavra pode ainda ter sentidos diferentes. O sentido da palavra desperta em nossa consciência todos os eventos psicológicos a este relacionados, de forma articulada (VYGOTSKI, 1934/1993a). Sendo assim, após várias leituras do material produzido em campo foi realizado um processo de aglutinação dos conteúdos, ou pré-indicadores como denominado por Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores.”. Em seguida, com a releitura do material, e, a partir de Aguiar e Ozella (idem, p. 310), “considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação.”. Nesse processo de análise, deve-se atentar para questões relevantes para o grupo, que possam ter sido omitidas. O nome dado ao núcleo já faz parte da análise e interpretação dos pesquisadores. Buscamos apresentar os núcleos, articulando-os com a história do grupo (reconstituindo-a), e com a realidade sócio-histórica mais próxima e mais ampla.

Foram muitos os núcleos de significação que surgiram nos grupos (16), sendo que seis núcleos foram comuns: 1. o prazer em ser educador; 2. respeito dos participantes uns com os outros como fator

⁵ O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade foi criado pouco tempo antes do início do projeto de pesquisa-ação e, na época, não tinha qualquer exigência no Programa de Pós-Graduação para submeter o projeto ao CEP. Apesar disso realizamos todos os procedimentos necessários para obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes da oficina, com leitura, esclarecimento e assinatura do termo, que foi emitido em duas vias, ficando uma delas com os professores. Após os esclarecimentos, todos concordaram em assinar e participar da oficina.

facilitador da participação; 3. oficina como um espaço de expressão e de troca; 4. papel das educadoras-coordenadoras como um fator determinante no processo grupal; 5. a metodologia como fator favorável ao processo grupal e à formação do educador; 6. o grupo como um espaço de reflexão, desenvolvimento de consciência e mudanças. Os núcleos de significação que surgiram apenas no grupo da manhã foram: Heterogeneidade do grupo e divergências de ideias como fatores favoráveis ao processo grupal; Relacionamento interpessoal como fator de mudança no grupo. No grupo da tarde ainda surgiram os seguintes núcleos de significação: identificação com a atividade profissional; ser educador como vocação; o educador como espectador do desenvolvimento do aluno; o papel da intervenção do educador no desenvolvimento do aluno; grupo pequeno como fator favorável ao processo grupal; relacionamento interpessoal: amizade e envolvimento; o grupo como um espaço extenso da escola; a sexualidade como fenômeno natural.

Pelo volume de material organizado, não vamos expor o conteúdo de cada núcleo, mas apenas uma síntese das relações entre eles.

Como já assinalamos, o objetivo principal da pesquisa-ação realizada foi desenvolver e avaliar o processo grupal como metodologia para a Formação de Professores, uma vez que este, se intencionalmente organizado contando com a mediação da coordenação, possibilita o envolvimento e o compromisso dos participantes, e a apropriação de conhecimentos científicos em relação à problemática que esteja sendo trabalhada. Ao mesmo tempo em que buscamos desenvolver o processo grupal, levantando práticas e conceitos que os participantes tinham sobre desenvolvimento humano e sexualidade, bem como vários conceitos interligados a estes, como família, orientação sexual, desenvolvimento da sexualidade humana, estávamos intervindo na realidade destes trabalhadores, isto é, ao discutirmos situações que aconteceram na escola e/ou em sala de aula, procurávamos subsidiar possibilidades de atuação dos educadores junto a seus alunos, seja diretamente com a nossa fala, seja criando condições para que os próprios participantes colocassem como agiriam, colaborando uns com os outros. Uma das condições que tornou isso possível foi a utilização do processo grupal que propiciou a troca de experiências, concepções e contradições, provocando questionamentos e reflexões. As ações planejadas para cada encontro estavam sempre direcionadas para este fim, pensando sempre na história individual de cada participante (anterior e dentro do grupo), que é sempre social, na história grupal que estávamos constituindo, nas necessidades e interesses do grupo e na produção científica sobre o tema.

Nesses encontros foram abordadas algumas possibilidades de como trabalhar o tema sexualidade com alunos, e alguns recursos que podem ser utilizados, como: dinâmicas, técnicas, produções escritas, músicas, filmes etc. A relevância deste trabalho pode estar principalmente na experiência de processo grupal que foi a Oficina como uma perspectiva de Formação de Professores, e que não pare ali, mas que sempre haja um espaço para discutir temas importantes para uma educação de qualidade.

Partimos das condições reais de existência humana, do modo de produção da vida humana, seguindo três pressupostos: 1. para que os seres humanos começassem a produção material da própria vida, eles tiveram suas condições de alimentação, moradia, vestimenta, satisfeitas; esta satisfação conduziu a novas necessidades a serem satisfeitas pelo trabalho humano através da utilização inicialmente de instrumentos materiais, e posteriormente, além destes, de instrumentos intelectuais, os signos (que primeiro se materializaram para depois serem internalizados); 2. a produção material da vida humana é passada de geração a geração e realizada cotidianamente, num processo histórico filo e ontogenético; 3. ao investir na produção material, na transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano transforma-se a si mesmo. Esses pressupostos da atividade social humana: criação de novas necessidades, utilização de meios de produção (ferramentas e signos), transformação do mundo e do próprio ser humano coexistiram desde o início da história dos primeiros humanos até os dias de hoje. Pensamos e analisamos os fenômenos da vida humana em um processo histórico, em um movimento da História, em que acontecem retrocessos e avanços que podem ser transformados. Esse movimento contraditório de tese e antítese na História Humana filo e ontogenética possibilita a síntese, isto é, a superação e a transformação da realidade sócio-histórica. Nosso papel enquanto pesquisadoras, profissionais, pessoas, é criar condições para que haja explicitação das contradições existentes, buscando refletir sobre estas e possibilitar a reflexão das demais pessoas, das que participaram desta pesquisa-ação, e das que participam do nosso cotidiano.

A discussão, problematização e reflexão sobre o processo de desenvolvimento humano, do qual o desenvolvimento da sexualidade é parte integrante, serviram como meio para desenvolver o processo grupal. Discutimos desenvolvimento humano e sexualidade no que diz respeito ao que devemos conhecer para podermos realizar nossa ação mediadora, fossemos nós como educadoras-coordenadoras⁶ do grupo, sejam os professores participantes em sua prática educativa.

Em relação ao desenvolvimento humano, ressaltamos dois conceitos fundamentais: zona de desenvolvimento imediato e mediação (VYGOTSKI, 1934/1993b, 2001). O autor entende como zona de desenvolvimento imediato as possibilidades de desenvolvimento humano que estão entre o nível de desenvolvimento real ou atual, que é aquilo que a criança, o adolescente, o aluno, qualquer pessoa em qualquer idade, consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ela pode realizar com ajuda de outra pessoa. Esta ajuda pode ser como uma orientação, em colaboração ou por meio da imitação, com a intervenção do professor. Segundo Vygotski (1934/1993b, p. 239), a investigação realizada por ele e seus colaboradores indica que “*a zona de desenvolvimento imediato tem um valor mais*

⁶ Utilizamos o termo educadoras-coordenadoras uma vez que, ao mesmo tempo que estávamos coordenando a atividade de cada grupo, estávamos oferecendo um curso de formação para os professores. Assim, nossa intervenção educativa se dava em dois sentidos: enquanto formação de professores e em relação ao desenvolvimento do processo grupal.

direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento.” (grifos do autor).

A mediação aparece na vida humana pela criação e utilização de instrumentos e signos em suas atividades, que foram e são passados de geração a geração através da educação, das relações que se estabelecem entre os seres humanos. Na educação escolar, o professor é o mediador entre a história prévia do aluno e o conhecimento científico. Em um primeiro momento, a mediação é interpsicológica, entre pessoas, entre professor e aluno, em que a aprendizagem se dá por meio da apropriação do conhecimento. No segundo momento, a mediação torna-se intrapsicológica, isto é, a própria pessoa realiza a mediação internamente. Ela então se apropriou de determinado conhecimento. Isso acontece com todas as funções psicológicas humanas (memória, percepção, atenção, imaginação, emoção, pensamento, linguagem, voluntariedade, consciência). (VYGOTSKI, 1931/1995c)

O papel da coordenação no grupo é fundamental, pois, como explicita Petrovski em seu método da “subjetividade refletida”, a presença real ou imaginária de certa pessoa pode provocar mudanças em outros sujeitos que vão constituir-las enquanto pessoas, apresentando-se em diferentes relações interpessoais (PETROVSKI, 1988). Provavelmente, quanto mais significativas forem essas experiências, provocando desenvolvimento e reflexão, as mediações intrapsíquicas se ampliam e favorecem mudanças na práxis desses sujeitos, no nosso caso, professores e alunos, tendo como foco que a finalidade da educação escolar é instrumentalizar alunos por meio da apropriação do conhecimento científico. Vygotski (1934/1993b) afirma que o processo de formação dos conceitos científicos acontece por meio de mudanças progressivas, em que as funções psicológicas superiores como a autoconsciência e o controle deliberado são fundamentais.

5 A OFICINA PELOS PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Na perspectiva da análise histórico-cultural é importante considerar os grupos como processos grupais, uma vez que estão inseridos e devem ser compreendidos a partir da realidade concreta e do processo sócio-histórico que os configuraram. A produção de Lane (1984) e Martín-Baró (1989) podem nos auxiliar na construção desse caminho. Martín-Baró (1989), por exemplo, apresenta três parâmetros para a análise do grupo: identidade, poder e atividade grupal. Ressaltamos então como tais parâmetros desenvolveram-se nos grupos pesquisados, e quais os núcleos de significação envolvidos com estes, bem como destacamos alguns aspectos da realidade que influenciaram a constituição e o desenvolvimento dos grupos.

Em ambos os grupos, percebemos que houve a formação e o desenvolvimento de uma identidade grupal, primeiro, pelo fato de a Oficina ter sido oferecida para professores da rede pública de ensino, seja de escola estadual ou municipal. Tanto no grupo da manhã, como no grupo da tarde, a maioria dos participantes sentia prazer em ser educador, o que indica também que tinham necessidades, interesses e motivos pessoais semelhantes que podem ter sido transformados em coletivos no decorrer dos encontros. Segundo Martín-Baró (1989, p. 206, grifos do autor), quando define grupo, afirma que é “*aquela estrutura de vínculos e relações entre pessoas que encaminha em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos*”. Essa semelhança de interesses é que levou as pessoas a participarem da Oficina e, mais que isso, a se constituírem como grupo.

No grupo do período da tarde, outros fatores contribuíram para a formação e o desenvolvimento de uma identidade grupal, como: 1. história precedente do grupo: de oito participantes, cinco eram da mesma escola, sendo que uma delas era a diretora; das participantes que não eram da mesma escola, duas já haviam feito um curso sobre sexualidade juntas; outras duas haviam cursado o Magistério juntas; uma delas interessou-se mais pela Oficina por saber que uma das educadoras-coordenadoras estaria presente. Anteriormente a participante havia feito um curso organizado pelo NEPPEM; 2. todas as participantes eram de escolas municipais, sendo sete delas professoras efetivas.

Em relação à formação da identidade grupal, parece-nos relevante nos perguntar quais as necessidades e os motivos que levaram os professores a se mobilizarem a participar da Oficina: a ausência de formação sobre o assunto, as dificuldades cotidianas em sala de aula para lidar com questões trazidas pelos alunos sobre a sexualidade etc.; a proximidade das necessidades e motivos entre os professores pode facilitar a constituição da identidade?

Em relação ao poder do grupo, podemos notar que a história pessoal e social precedente dos participantes foi de extrema relevância, bem como as relações cognitivo-afetivas que foram se estabelecendo durante o processo. No grupo do período da manhã, alguns indicadores precedentes foram importantes, como a formação dos educadores participantes, em Pedagogia, Biologia, Psicologia; o grupo estar formado por Professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, alguns serem Diretores de Escola, o que contribuiu para a formação de uma identidade grupal como grupo heterogêneo, surgindo disso o núcleo de significação: heterogeneidade do grupo e divergência de ideias como fatores favoráveis ao processo grupal. Esse núcleo, bem como o respeito dos participantes uns com os outros e a oficina como espaço de expressão e de troca colaboraram para que a identidade grupal fosse desenvolvida.

No grupo do período da tarde, a maioria das participantes era formada em Pedagogia, apenas uma delas em Psicologia; os núcleos de significação: grupo pequeno como fator favorável ao processo grupal;

relacionamento interpessoal: envolvimento e amizade, o respeito dos participantes uns com os outros, a oficina como espaço de expressão e de troca colaboraram para que a identidade grupal fosse desenvolvida.

Nos dois grupos, a não participação anterior da maioria dos participantes em grupos que visassem ao processo grupal, criou certa dificuldade de eles perceberem (tomarem consciência) do poder do grupo. Mesmo assim, no grupo do período da manhã, houve, durante o processo, algumas expressões de recursos materiais de alguns participantes, que revelaram o nível de poder do grupo: leitura de crônica de jornal; leitura de trechos de livros; a exposição, e o questionamento de outros participantes, de conhecimentos científicos a dois deles, que eram professores de Biologia, em relação aos fatores biológicos envolvidos em questões de sexualidade; utilização de textos científicos; uma das participantes tinha a habilidade de articular e problematizar questões polêmicas, tendo uma grande influência sobre os demais.

Martín-Baró (1989) explica que as pessoas que constituem um grupo possuem recursos diversos (pessoais, materiais, culturais), e o que determina seu poder em uma determinada sociedade é sua situação particular em relação a esta, e que, a nosso ver, tem relações diretas com sua posição social como membro de certa classe. Para que os recursos do grupo tivessem expressão em relação a outro grupo, o grupo deveria, além de dispor de diferenciais vantajosos, desenvolver a consciência de pertença ao grupo, de seus objetivos e finalidades, buscando em conjunto alcançá-los. Para nós, como educadoras-coordenadoras, a finalidade da Oficina era a formação dos professores. Mas para os participantes, qual seria? Acreditamos que para muitos era sim sua formação, porém, não para todos. Alguns poderiam estar participando somente pelos pontos que o certificado de um curso de trinta horas lhes concederia para a evolução funcional (mudança de nível, aumento no salário).

Ainda em relação ao poder do grupo, no grupo do período da tarde, sendo cinco participantes da mesma escola, poderiam ter pensado em ações coletivas na escola de origem, o que aparentemente não aconteceu, ou seja, não houve uma tomada de consciência do poder que o grupo teria para propor e executar projetos coletivos.

Possibilitamos aos dois grupos a expressão das relações afetivas que foram se estabelecendo no grupo e de que importância a atividade grupal que estávamos realizando tinha para os participantes. No grupo do período da manhã, no geral, disseram que formamos uma “teia do saber” porque aprendemos uns com os outros (formação), trocando experiências, confrontando ideias (contradições, tomada de consciência), buscando soluções e mudanças em conjunto (coletivo). No grupo do período da tarde, foram ressaltadas características pessoais e profissionais positivas das participantes, trocas cognitivo-afetivas, e algumas pessoas revelaram as impressões negativas que tiveram de outras no início dos encontros, que foi mudando com o convívio, transformando as relações entre as participantes. Parece-nos que essas diferenças entre os dois grupos remetem ao princípio baseado na ideia de mediação das relações

interpessoais pela atividade, elaborado por Petrovski e seus colaboradores. Sobre os vários níveis das relações interpessoais no grupo ou coletividade, ele afirmou que:

[...] suas camadas profundas são determinadas pelas relações vinculadas com as finalidades e valores da atividade conjunta e na superfície, as que têm caráter de relação emocional, que estão também mediadas pela atividade, porém uma atividade que se encontra fora da atividade fundamental do grupo em questão. (PETROVSKI, 1988, p. 204)

Martins (2003) afirma que a afetividade, como recurso do grupo, é produzida concomitantemente com outras produções e ações grupais. Assim, se alguma das integrantes do grupo da tarde nutrisse esse sentimento negativo sobre outra/s, a relação de poder estabelecida poderia ameaçar a existência do grupo. Todavia, como os vínculos afetivos constituídos e estabelecidos foram de amizade e respeito, as pessoas do grupo tenderam a dar atenção e credibilidade ao que as outras diziam.

Para Vigotski (1934/1993c), os pensamentos são gerados a partir de nossas tendências afetivo-volitivas, o que significa que cognitivamente apreendemos novos conceitos, novos conhecimentos vinculando o cognitivo com o afetivo-volitivo. Entendemos que a aprendizagem dos participantes das Oficinas aconteceu devido às novas relações que foram se estabelecendo entre eles, que também favoreceu a formação da identidade grupal. As trocas cognitivo-afetivas entre os participantes foram mencionadas pela maioria deles, utilizando termos como troca de experiências, ideias, opiniões, em ambos os grupos e também aprendizagem de novos conceitos e conhecimentos, mudanças na forma de pensar e agir, no grupo do período da manhã. No grupo do período da tarde, apenas algumas participantes falaram em apropriação de novos conceitos e conhecimentos, no entanto, suas falas remetem-nos a que esta tenha ocorrido, bem como mudanças em suas ações. Nesse mesmo grupo, é importante também lembrar que, mesmo com as discussões realizadas, para algumas houve uma mudança de que “sexo não é pecado”, porém, ainda não com uma visão ampla da sexualidade enquanto atividade humana.

No grupo do período da manhã, alguns fatores nos mostram que a atividade do grupo começou a ser percebida como importante, por exemplo, quando solicitamos uma tarefa a ser realizada durante a semana, vários participantes a cumpriram, demonstrando envolvimento e compromisso; os participantes se engajaram em solucionar problemas em conjunto; perceberem a necessidade de mudanças em relação aos conceitos de desenvolvimento humano e de sexualidade e, conseqüentemente, na prática educativa; e, a necessidade de haver um espaço e tempo contínuos para a discussão e reflexão de temas relacionados ao trabalho educativo.

Nos dois grupos, notamos que o núcleo de significação: papel das educadoras-coordenadoras como um fator determinante no processo relaciona-se aos demais como um grande eixo da atividade da Oficina, uma vez que esta pôde se tornar um espaço de expressão e troca, de respeito, de explicitação de contradições, de desenvolvimento de consciência e possibilidade de mudança. A função mediadora se estabeleceu devido ao planejamento de ações no grupo que intencionalmente permitissem a liberdade

para as pessoas se expressarem, como uma forma de provocar sua participação, para desenvolver o processo grupal. Isso ocorreu tanto em termos do conteúdo, respondendo a necessidades e interesses do grupo, como em relação à forma, selecionando recursos pedagógicos (discussão em pequenos grupos, discussão em grupo, leitura de textos, confecção de materiais, dinâmicas, técnicas, exercícios). Sempre tendo como finalidade a Formação dos Professores. Ao mesmo tempo, foram as pessoas do grupo que participaram ativamente. Portanto, reiteramos que foram várias questões que propiciaram o processo grupal: a articulação entre necessidades dos professores quanto ao conteúdo e à possibilidade de ter um espaço para relatar, discutir e refletir sobre as experiências, e a proposta do trabalho (conteúdo e forma), e identificação entre eles, a partir de motivos iguais ou semelhantes que os levaram até a Oficina.

As contradições que muitas vezes surgiram no grupo do período da manhã poderiam ter levado à sua dissolução, no entanto, as pessoas tentavam buscar soluções, auxiliar o outro, o que ao longo do processo, também foi contribuindo para a formação de uma identidade grupal. Destacamos como contradições que apareceram neste grupo, em relação à educação: “enquadrar a pessoa em padrões sociais” e “orientar alunos/família para que eles mesmos fossem capazes de solucionar seus problemas” (instrumentalizá-los); individual e social; pessoal e coletivo (grupo como coletivo); científico e senso comum (cotidiano); pessoal e profissional; moral e científico; moral e ética; valores pessoais e papel do educador como mediador do conhecimento. Estas contradições foram surgindo no decorrer dos encontros, havendo um aprofundamento das discussões e reflexões a partir do quarto para o quinto encontro, tornando-se mais explícitas nos dois últimos encontros. Pensamos que se houvesse uma continuidade do processo grupal, poderia acontecer uma superação dessas contradições pelo grupo.

No grupo do período da tarde, as contradições ficaram mascaradas, uma vez que quando alguém contradizia o que outra pessoa havia falado, uma terceira colocava “panos quentes”, e, no fim, parecia “tudo a mesma coisa”. Porém, as contradições vieram à tona quando da constituição dos núcleos de significação: ser educador como vocação, o educador como espectador do desenvolvimento do aluno e o papel da intervenção do educador no desenvolvimento do aluno.

Lane (1984) explica que, no grupo, o nível de vivência subjetiva e o nível de realidade objetiva se entrelaçam. No grupo do período da manhã, como os participantes não concordavam em discutir questões pessoais, mesmo quando estas emergiam da discussão, isso implicou na divergência e contradições de ideias. Já no grupo do período da tarde, notamos que as pessoas falaram durante todos os encontros sobre questões familiares e da vida pessoal, compondo o núcleo de significação: a expressão de questões pessoais como fator de identidade entre as participantes. Parece-nos que, além de entender a discussão em relação às questões gerais da escola, da prática educativa, e da intervenção pedagógica em relação aos alunos, como metade das participantes tinham filhos pequenos, havia uma tendência de se referirem ao que estava acontecendo com eles. Isso também criou certa dificuldade no aprofundamento

de determinadas discussões como, por exemplo, as do oitavo e nono encontros sobre a diversidade de tipos de organização familiar. Como estavam centradas nas próprias famílias, foi trabalhoso levá-las a explicitar o que pensavam sobre esta diversidade na sociedade. O caráter explicitamente ideológico do que a sociedade espera que seja a família se sobrepôs aos dados concretos da realidade, seja da própria família, seja do conjunto de pessoas, alunos e trabalhadores, presentes nas escolas onde atuavam.

Sendo o grupo da tarde um espaço extenso da escola, sua atividade poderia ter se tornado um trabalho coletivo no sentido de projeto para a escola, no entanto, a dispersão das participantes, mesmo quando insistíamos em aprofundar as questões, não permitiu muitos avanços. Uma participante, que era mais questionadora, sentiu-se incomodada com o “silêncio” do grupo. Para ela, foi importante participar, porém, um grupo com mais pessoas teria mais opiniões divergentes, “diversidade”, o que teria sido mais “enriquecedor”.

A oportunidade de explicitar contradições tornou o grupo do período da manhã um espaço de reflexão, desenvolvimento de consciência e mudanças, o que aconteceu tanto com os participantes como para as educadoras-coordenadoras. Fica evidente, nas falas de muitos deles, que houve mudanças relevantes na forma de pensar e de agir em relação às questões de sexualidade. Por exemplo, pensar se tem preconceito, mudar conceitos, ter adquirido conhecimentos novos, mudar a forma de agir diante de um(a) aluno(a) que apresenta determinados comportamentos, respeitar o outro.

Quanto ao desenvolvimento do grupo, muitos participantes de ambos os grupos avaliaram que houve uma mudança, utilizando termos como “amadurecimento”, “crescimento”, “interação”. Esses termos nos remetem à reflexão sobre a teoria que embasa a prática desses educadores e/ou ao vocabulário escasso dos mesmos. A teoria que está por trás dessas palavras seria aquela em que o educador espera que o aluno se desenvolva naturalmente? Será que houve uma compreensão de que, como trabalhadores da educação, nossa intervenção tem um papel imprescindível no desenvolvimento humano, e da sexualidade?

No grupo da manhã, percebemos que, de um modo geral, a discussão e a reflexão em grupo foi-se tornando mais profunda e densa, no decorrer dos encontros, o que possibilitou a explicitação das contradições existentes no grupo, proporcionando, para alguns participantes, desenvolvimento de consciência e mudanças pessoais e na prática educativa (embora, não possamos confirmar diretamente, no sentido de não termos observado sua atuação profissional antes e depois da pesquisa-ação, acreditamos que tenha ocorrido, uma vez que explicitaram em suas falas). Houve uma tomada de consciência em relação à necessidade de diversas mudanças (papel do educador e da escola; problematização do tema sexualidade, na escola, uma vez que o conceito de desenvolvimento humano da abordagem histórico-cultural nos mostra que devemos intervir, instigando-o; discussão e reflexão contínuas de temas importantes para a educação), porém, como ainda não se percebeu o poder do grupo, os professores

não se deram conta de como realizar tais mudanças de maneira coletiva. Todavia entendemos que o grupo seria promissor em termos de busca dessas mudanças.

Em relação à formação do professor, as possíveis implicações pedagógicas que o processo grupal pôde proporcionar, além do que foi anteriormente mencionado em relação à apropriação de novos conhecimentos e mudanças na prática educativa, foi a explicitação de teorias contraditórias como a abordagem histórico-cultural e o construtivismo (duas das participantes estavam realizando o curso Letra e Vida, um projeto de formação de professores alfabetizadores vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), no grupo do período da manhã. Porém, aparentemente, não houve uma compreensão real das diferenças entre as duas teorias, visto que, na discussão, toda vez que se falava sobre como o desenvolvimento é compreendido na abordagem histórico-cultural, uma delas insistia em repetir “igualzinho no construtivismo”, mesmo quando as educadoras-coordenadoras ressaltavam as diferenças entre ambas; a heterogeneidade do grupo possibilitou: a ampliação da visão do processo educativo, troca de opiniões divergentes que fizeram com que as pessoas pensassem, aprendessem, mudassem.

No Estado de São Paulo os professores das redes municipais e estadual recebem, em geral, formações institucionais com base no construtivismo. Além disso, segundo o relato dos professores, o mesmo se repetiu na formação graduada e pós-graduada *lato sensu* ou *stricto sensu* dos participantes, em que a teoria do desenvolvimento humano construtivista era predominante. Por isso, avaliamos que, apesar de termos garantido um processo formativo com dez encontros e com muito conteúdo e reflexão, a Oficina não foi suficiente para provocar mudanças mais profundas na atividade e consciência da maioria dos participantes.

Com relação ao poder do grupo, o fato de termos realizado a Oficina em um espaço físico fora da escola onde trabalhavam, com professores de várias escolas, criou limitações, uma vez que seria mais difícil realizar um projeto pedagógico coletivo. No grupo do período da manhã, isso ficou mais evidente de que no grupo do período da tarde. Neste último, no entanto, havia uma possibilidade maior de um projeto coletivo para uma escola, tendo em vista que a maioria das participantes pertencia à mesma escola, mas, em nenhum momento, isto foi mencionado por alguma participante.

Martins (2002) expõe que, na escola, os professores estão organizadamente agrupados por conselho de classe/série e por turnos de trabalho no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Este seria um tempo e espaço preciosos para que os professores pudessem se organizar como grupo, tendo alguém como educador-coordenador ou a criação de uma experiência colaborativa entre eles em que se reunissem para garantir um espaço de discussão e reflexão sobre as suas necessidades cotidianas enquanto professores. Todavia,

[...] grande parte dessas atividades (ou serão apenas ações?) acaba se restringindo em responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar, mais do que proporcionar aos

educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos (MARTINS, 2002, p. 233).

6 CONCLUSÃO

Pensando na Oficina como um processo educativo, as coordenadoras do grupo deveriam estar atentas ao nível de desenvolvimento real e potencial dos participantes, intervindo em sua zona de desenvolvimento imediato, como mediadoras entre o conhecimento prévio deles e o conhecimento elaborado e acumulado até o momento sobre desenvolvimento humano e sexualidade. Provavelmente, as pessoas adultas já alcançaram o desenvolvimento da consciência e do controle deliberado ou voluntariedade, que são duas chaves para as ligações deste sistema interfuncional. No entanto, devemos sempre lembrar que existe, ao mesmo tempo, um processo de autoalienação e que a atividade do grupo deve proporcionar a expressão do pensamento, das emoções e dos sentimentos, a problematização do cotidiano que traz à tona as contradições existentes na vida pessoal e social, criando condições para um processo de reflexão e de tomada de consciência. Além disso, o desenvolvimento de conceitos científicos, como das outras funções psicológicas superiores, é contínuo e, por isso, é necessário sempre estarmos discutindo, aprendendo, ampliando nossos conhecimentos, para nos desenvolvermos mais e mais a cada dia. No trabalho do professor isso é de extrema importância, uma vez que este é responsável pela formação de outras pessoas, pelo seu processo de humanização.

As implicações pedagógicas que a Oficina proporcionou foram as possibilidades de mudanças na prática dos professores com os próprios alunos, com os pais, e com colegas de trabalho; de mudanças nos conceitos, refletindo sobre os padrões sexuais de comportamento, a diversidade de tipos de organização familiar, a orientação sexual, os preconceitos em relação a várias questões de sexualidade, mudanças no modo de pensar e de agir.

Ressaltamos que, para a realização de trabalho em grupo, seja com grupo de professores, sejam os professores com o grupo de alunos, é imprescindível que haja planejamento e clareza de que objetivos se pretende alcançar, qual é a intencionalidade e a finalidade da atividade proposta. A questão de serem criados espaços e tempos para discutir, refletir e realizar mudanças necessárias na prática educativa e no pensamento em relação a diversos conceitos, como os de desenvolvimento humano e sexualidade, que são conceitos básicos nesta atividade profissional, perpassa a consciência do movimento entre teoria e prática, prática e teoria, e de que há um abismo enorme entre valores morais e conhecimento científico.

Trabalhar com o conhecimento científico exige que os professores estejam sempre atualizando suas discussões, conhecendo, desenvolvendo-se continuamente, superando as contradições que se

apresentam no cotidiano e, de uma maneira mais ampla, na área da educação e na sociedade. Esta é uma necessidade apresentada pelos professores que participaram da Oficina.

Em síntese, concluímos que o trabalho como Oficina propicia o processo grupal e que essa metodologia de trabalho para a Formação de Professores pode ser uma das possibilidades que pode ser implementada ou potencializada nas escolas. Para tanto, não podemos desconsiderar o papel fundamental da coordenação do grupo ou coletivo, visto que é uma atividade que exige planejamento, intencionalidade, intervenção pedagógica. Além disso, é necessário lutar por uma política pública que reformule a carga horária do professor garantindo espaço e tempo suficiente para sua formação contínua.

Ao mesmo tempo, a Oficina propiciou o acesso dos professores a um conteúdo científico importante sobre o desenvolvimento humano e a sexualidade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que, se apropriado, poderá trazer mudanças significativas em suas práticas cotidianas em sala de aula e na sociedade em geral, principalmente contribuindo para o rompimento de concepções preconceituosas e naturalizantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

COELHO, L. J. **Diversidade sexual e ensino de ciências**: buscando sentidos. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Bauru, 2014.

ECOS. Comunicação em sexualidade. O que é a ECOS? Acesso em fevereiro 2019:
<http://ecos.org.br/a-ecos/>

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Lisboa: Estampa, 1974.

GARCIA, A. M. **O papel da escola na orientação sexual**: como os professores, alunos e pais da escola pública percebem a sexualidade. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Bauru, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, Paraíba, v.2, n.2, p. 208-230, 2010.

KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria de conhecimento. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira, 1978. (Perspectivas do Homem, 123)**

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (orgs.). **Psicologia social. O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 78-98.

LEONTIEV, A.N. (1964) O biológico e o social no psiquismo do homem. In: LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a, p.233-258.

LEONTIEV, A.N. (1959) Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b, p.89-142.

LEONTIEV, A.N. (1967) O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978c, p.261-284.

MARIUZZO, T. **Formação de professores e orientação sexual**: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru: 2003.

MARTÍN-BARÓ, I. El grupo humano. *Sistema, grupo y poder*. **Psicología desde Centroamerica II**. El Salvador: UCA, 1989. p. 189-227.

MARTIN, S.T.F. Prefácio. In: TULESKI, S.C.; FRANCO, A.F. (org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural**: estudos contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2019.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência e Educação**; 8 (2): 227-235; 2002.

MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**; 15 (1): 201-217; jan/jun.2003.

MARX, K. (1857) **Introdução (à crítica da economia política)**. In: GIANOTTI, J. A. (org.). *Marx*. Trad. José Arthur Gianotti e Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-125. (Os Pensadores)

MARX, K. (1894) O processo global da produção capitalista. In: MARX, K. **O capital**. (Crítica da economia política). Trad. Reginaldo Sant'Anna. 3.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Livro Terceiro, Vol. VI. P.703-1079. (Perspectivas do Homem, 38-E)

PETROVSKI, A.V. (1988, setembro). Entrevista (Depoimento a Marta Shuare). In M.Shuare. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990, p. 202-210.

SANCHES, D.; CONTARATO, A.; AZEVEDO, A.L. **Dados públicos sobre violência homofóbica no Brasil: 28 anos de combate ao preconceito**. FGV-DAPP, 2018. In: <http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/>. Acesso em fevereiro de 2019.

SANTANA, A.S. *Processo grupal na formação continuada de professores: desenvolvimento e sexualidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 2004.

SOUZA, D.C. *A construção histórico social de gênero: significados sociais e sentidos para professoras de ciências*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru: 2018.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. (1931) Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distrib., 1995a. p. 97-120. (Obras escogidas, III)

VYGOTSKI, L. S. (1931) El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distrib., 199b. p. 11-46. (Obras escogidas, III)

VYGOTSKI, L. S. (1931) Método de investigación. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distrib., 1995c. p. 47-96. (Obras escogidas, III)

VYGOTSKI, L. S. (1934) Pensamiento e palabra. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distrib., 1993a. p. 287-348. (Obras escogidas, II)

VYGOTSKI, L. S. (1934) Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distrib., 1993b. p. 181-285. (Obras escogidas, II)

VYGOTSKI, L. S. (1934) El problema y el método de investigación. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distrib., 1993c. p. 15-27. (Obras escogidas, II)