

- Andruetto, María Teresa (2012). *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo, Brasil: Editora Pulo do Gato.
- Assis, Machado (1994). *Obras Completas de Machado de Assis*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Aguilar.
- Bajour, Cecília (2012). *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo, Brasil: Editora Pulo do Gato.
- Chartier, Roger (1990). *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Brasil: Difel.
- Freire, Paulo (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, Brasil: Centauro.
- Kramer, Sônia (1999). Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. En Zaccur, Edwirges (org.) *A magia da linguagem* (pp. 101 -121). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Saint-Exupéry, Antoine (2008). *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Brasil: Agir.
- Yunes, Eliana (2012). *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Yunes, Eliana (2009). *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba, Brasil: Aymarã.
- Yunes, Eliana (2002). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

## **A importância da inclusão da disciplina Sexualidade no curso de formação de professores a partir da atual situação da Educação Sexual no Rio de Janeiro/Brasil**

Yeda Maria Aguiar Portela<sup>1</sup>  
yportelapsi@terra.com.br

Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior  
Ensaaios, produções e/ou comunicações de conhecimento em nível superior, estado da questão  
Formação de professor; sexualidade; educação sexual

---

<sup>1</sup> A autora é Psicóloga Clínica, responsável pelo Setor de Psicologia do Hospital da Polícia Civil; Docente nos cursos de pós-graduação da Progredir Projetos Educacionais / Rio de Janeiro; Especialista em Sexualidade Humana; Mestre em Sexologia; Diretora Tesoureira da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH); Instrutora na Academia de Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro; Doutoranda na Facultad de Humanidades y Artes, Programa de Doctorado, Cohorte Especial, Universidad Nacional de Rosario (UNR): Rosario/Argentina com a investigação: La situación actual de la educación/orientación sexual en las escuelas del municipio de Rio de Janeiro: dialogismo o mutismo (Inscripción autorizada em 31 de octubre de 2011/ Resolución nro. 885/2011 C.D.). E-mail para contato: yportelapsi@terra.com.br

## **Resumo**

O presente artigo objetiva colocar em discussão a dinâmica que envolve a definição do conhecimento a ser transmitido aos alunos nas instituições educacionais, em especial, as de nível superior, através da Teoria do Currículo; e a busca de caminhos, com a participação de temas, como a Sexualidade, que promovam a construção de uma educação transformadora do indivíduo e da sociedade como um todo. Para tanto, a autora menciona projetos por ela desenvolvidos no sistema educacional com o questionamento e a inclusão da disciplina Sexualidade, ao discutir a formação do professor no curso de graduação em Pedagogia e a Educação Sexual nas escolas. Foi percebido que se torna necessário rever os currículos das instituições educacionais para coaduná-lo a uma proposta de uma educação emancipadora, considerando a inclusão da disciplina Sexualidade e, assim, colaborando decisivamente para o processo de uma educação integral do indivíduo na busca da construção da cidadania, pautada em princípios verdadeiramente democráticos.

## **Abstrat**

This current article has as its goal put into discussion the dynamic that involves the definition of knowledge to be transmitted to students in educational institutions, in special, Universities, through the Curriculum Theory; and the search of ways, with issues participation, like Sexuality, that promotes the construction of a transforming education related to the person and the society, as a whole. So, the author shows some projects developed by herself in the educational system dealing with the inclusion of Sexuality as a subject, to discuss the formation of professors at the Education Graduation Course and Sexual Education at schools. It was noticed that it becomes necessary the review of educational institutions curriculums to join them a proposal o an emancipating education, considering the inclusion of Sexuality subject and, likewise, collaborating decisively to the process of an integral education to the one in the search of a citizen construction, based on truly democratic principles.

## **Introdução**

Um dos principais pontos de estudo entre pesquisadores da área de ciências humanas, que tratam dos aspectos do ser humano como indivíduo e como ser social, tem sido o interesse em conhecer as instituições educacionais, os seus mecanismos de funcionamento e a definição do conhecimento a ser transmitido.

As instituições educacionais encontram-se responsáveis pela formação educacional formal na sociedade. Tal formação dar-se-á em diversos níveis, desde o nível básico, ao fundamental, passando pelo nível médio, técnico e nível superior, onde se encontram as instituições universitárias, os centros universitários e as faculdades.

Em todos os níveis educacionais, o conhecimento é definido em forma de projetos, sofre recortes e sua relevância depende do olhar daqueles que detém o poder como forma de controle social.

Segundo Bernstein (in Giroux e Penna, 1997: 71), “como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo que ela considera que deva ser público, reflete tanto a distribuição do poder como os princípios de controle social”. Neste contexto, em um universo extenso de conhecimento sob a forma de disciplinas na educação formal, a disciplina de Sexualidade é um tema que parece não ter muito interesse dos responsáveis pela elaboração dos currículos das instituições educacionais, quando é notória a sua inexistência.

O presente trabalho tem como objetivo colocar em discussão a dinâmica que envolve a definição do conhecimento a ser transmitido aos alunos nas instituições educacionais, em especial, as de nível superior, através da Teoria do Currículo e da busca de caminhos, considerando temas, como a sexualidade, que promovam a construção de uma educação verdadeiramente transformadora do indivíduo e da sociedade como um todo.

O problema apresentado justifica-se pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa da autora deste trabalho, intitulado: A situação atual da educação/orientação sexual nas escolas do município do Rio de Janeiro/Brasil: dialogicidade ou mutismo?<sup>2</sup> O projeto tem como compromisso colocar em discussão e reflexão a questão sexualidade no meio escolar. Acredita-se que a orientação sexual vise promover não só a saúde física e mental, mas a saúde sexual, através do desenvolvimento de uma ação crítica, reflexiva e educativa. A sexualidade é, assim entendida, como um complemento da vida cidadã do aluno e um componente essencial do processo de educação integral do indivíduo. O projeto baseia-se em uma discussão sobre a possível presença da temática sexualidade nas escolas, sob a forma de orientação sexual e, nas instituições universitárias, como forma de preparar o profissional da área de educação para trabalhar com essa temática. Para tanto, há necessidade de

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelos Comitês de Ética da Secretaria de Saúde do Município do Rio de Janeiro (SMS), atendendo a Resolução CNS nr. 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sob o nr. 174/12 em 17 de dezembro de 2012. Aprovado pelo Comitê de Ética da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), de acordo com o processo nr. 07/006409/2012, no início do ano de 2013. Durante esses processos, a presente pesquisa foi inscrita na Plataforma Brasil, ferramenta online de registros de pesquisas envolvendo seres humanos voltada para o público em geral e para auxiliar os trabalhos do Sistema - Comitês de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CEP/CONEP), lançada em 2011. A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil em 11/11/2012, sob o nr. 108 12912.2.0000.5279. Plataforma Lates (CNPQ): <http://lattes.cnpq.br/7412944514910830>

entendimento das relações de poder que envolvem o discurso vigente e que são determinantes no processo de estruturação do conhecimento a ser transmitido nas instituições educacionais.

### **As Teorias do Currículo**

O currículo, muitas vezes definido como conjunto de matérias de um curso, é um referencial de extrema importância para o entendimento da dinâmica educacional em um determinado contexto histórico e político. Questiona-se o que está sendo ensinado, para que e para quem está sendo ensinado, onde e como esse processo está ocorrendo. Neste sentido, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de ensinamentos. É parte de uma seleção de conhecimentos baseada em uma contextualização política e cultural vigente e que tem influência direta a quem o currículo é submetido. O currículo torna-se, então, parte de um sistema de conhecimentos e valores previamente determinados, atuando como uma modelagem e uma previsibilidade na estrutura social, atendendo aos interesses daqueles que têm autoridade de organizá-lo: a classe dominante.

Não só na escola, mas também na própria formação dos professores, há influência do poder hegemônico na elaboração do currículo. Neste sentido, os professores tornam-se protagonistas no processo de transmissão do ensino, transformando os seus alunos em reprodutores da ideologia imposta, sem questioná-la. Esse sistema promove o controle social e a restrição do conhecimento, ao atender aos interesses daqueles que são mantenedores do desnivelamento das classes sociais. Essa educação, denominada reprodutivista, então, refere-se àquela na qual a ação curricular serve como modo de reprodução das estruturas, normas e valores da sociedade, servindo como molde das consciências dos alunos.

Ademais, o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos: “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2005, p. 15). Infere-se que as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devam ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

As teorias do currículo tradicionais são consideradas neutras, científicas e desinteressadas. E ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por concentrar em questões técnicas e organizacionais.

Como contraponto, as teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra e desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder. Essa perspectiva enfoca as conexões entre saber, identidade e poder. Conforme Silva (2005: 17), tais teorias são categorizadas de acordo com os seguintes conceitos: conscientização, emancipação e

libertação, resistência, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

A leitura das Teorias do Currículo reflete o entendimento das tradições das teorias educativas, ora apresentada por Giroux e Penna (1997). São elas: a **visão estrutural-funcional da instituição escolar**, que se apoia no modelo sociológico positivista que, no contexto escolar, se interessa pela forma como se transmitem as normas e valores sociais. Isto significa que o conhecimento transmitido aos estudantes é selecionado e apreciado de acordo com o seu valor instrumental no mercado; a **visão fenomenológica**, característica da nova sociologia da educação, cujo interesse encontra-se em uma série de pressupostos acerca das interações dos estudantes nas salas-de-aula e dos encontros sociais, possibilitando a construção da realidade social; e a **visão crítica radical**, que está associada à análise neomarxista da teoria e prática educativa, e que tem sido desenvolvida baseada no reconhecimento da relação existente entre reprodução econômica e cultural. Neste sentido, as escolas são percebidas como agentes de controle ideológico que reproduzem e mantêm a permanência de crenças, valores e normas dominantes, de forma a se vincularem aos princípios e processos que governam o lugar do trabalho.

Em síntese, o que é percebido no sistema educacional brasileiro é a predominância de uma estrutura tradicional e reprodutivista, que atende aos interesses da classe social dominante. Entretanto, ideologias opositoras vêm sinalizar as conexões entre saber e poder, propondo novos rumos para o sistema educacional como um todo, quando sugere a mudança no currículo com a inclusão de saberes, dentre eles a sexualidade, que levem a uma reflexão crítica, a uma conscientização e a conseqüente transformação social. É neste sentido que a formação do professor torna-se alvo no presente estudo.

### **A formação do pedagogo**

A pedagogia é uma ciência que objetiva a reflexão, ordenação, sistematização e a crítica do processo educativo. Através da Pedagogia que muitos professores são formados para o exercício profissional nas escolas brasileiras<sup>3</sup>.

A grade curricular atual confere ao pedagogo, de uma só vez, as habilitações de ensino, gestão e pesquisa em diversos níveis escolares. Por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, os pedagogos devem aplicar no campo da educação contribuições de conhecimentos diversos, tais como: o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, dentre

---

<sup>3</sup> Resolução no. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, grau de licenciatura, no Brasil.

outros. Percebe-se a relevância dada à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que o professor deve adquirir considerando princípios fundamentais para o desenvolvimento do cidadão, dentre eles: a democratização, a ética e a mudança social.

A escola tem a função de promover a educação para a cidadania. Para tanto, o curso de pedagogia destina-se à formação de professores para exercer função na compreensão, no cuidado e na educação do aluno em diversos níveis escolares. Para tanto, o professor deve respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. Deve, ainda, demonstrar consciência na diversidade como um todo, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros deveres.

Entretanto, ao conhecer a grade curricular da formação do pedagogo constata-se que a temática sexualidade não consta como uma disciplina a ser ministrada de forma independente, como um campo do saber, preparando os futuros docentes para trabalhar com a educação/orientação sexual nos ambientes escolares.

No entanto, o Ministério da Educação lançou, em 1998, um documento norteador dos currículos em todos os segmentos educacionais, que orienta os professores na condução e no planejamento de sua atividade profissional incluindo diversos temas contemporâneos, dentre eles, a sexualidade. Isto porque a sexualidade é inerente ao desenvolvimento e à formação do indivíduo como cidadão pleno, estando relacionada à saúde, ao direito ao prazer e ao seu exercício com responsabilidade. Assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu caderno Orientação Sexual, além da importância de seu estudo na escola para a vida e saúde do indivíduo, engloba ainda colocar em discussão questões relacionadas à gênero; ao respeito a si mesmo e ao outro; e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Isso significa estender a formação do aluno, tradicionalmente baseado somente em um currículo conteudista, para alcançar a sua formação enquanto cidadão consciente de sua complexidade pessoal e social. Um dos principais objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais é promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar uma ação pedagógica na escola no trato de questões da sexualidade.

A sexualidade, no referido documento, apresenta-se como tema transversal, juntamente com outros temas sociais atuais, tais como: a ética, o meio ambiente e a pluralidade cultural. Essas questões permeiam a prática educativa com forte conotação social e que tem emergido fortemente na sociedade atual. Os temas transversais “seguem o mesmo princípio do compromisso da

educação com a formação da cidadania ao possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social” (MEC/Parecer CNE/PC nº 9/2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são norteadores dos projetos curriculares das escolas brasileiras, não havendo, nesse sentido, o caráter obrigatório. Essa característica encontra-se em acordo com o caráter descentralizado do Sistema Educacional Brasileiro.

Diversos estudos (Andrade Silva & Schiavo, 1987; Ribeiro, 2003; Valadares, 2005; Portela, 2014) apontam para a dificuldade em se implantar a orientação sexual como tema transversal nas escolas devido à falta de capacitação profissional, demonstrando o quanto os professores se sentem despreparados para essa atuação. O que é percebido é que a omissão e a repressão acerca desta temática continuam a prevalecer nas instituições educacionais, perpetuando os valores morais de uma educação tradicional, sob o modelo estrutural-funcionalista que objetiva controlar a forma como se transmitem as normas sociais. Como já referenciado anteriormente, a escola é percebida “como agente de controle ideológico que reproduz e mantém a vigência de crenças, valores e normas dominantes” (Giroux e Penna, 1997: 69).

Esse padrão, reprodutor e conformista, encontra-se em todos os âmbitos escolares: na estrutura de uma escola; na formação dos professores; na elaboração do currículo; e nas normas e nos princípios de condutas que os estudantes aprendem através das diversas experiências sociais escolares. Tudo isso vai formando alunos adequados ao sistema dominante. Segundo Bernstein (in Giroux e Penna, 1997, p. 72), “os estudantes aprendem valores e normas destinados a produzir ‘bons’ trabalhadores industriais. Os estudantes internalizam valores que acentuam o respeito à autoridade, a pontualidade, a limpeza, a docilidade e a conformidade.”

As teorias críticas de base neomaxista apresentam uma preocupação com a emancipação do indivíduo frente ao conformismo imposto pela classe dominante, acreditando que “é através do processo pedagógico que permite às pessoas a se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais” (SILVA, 2005 p. 54), tornando-as emancipadas ou libertas deste controle e poder.

O currículo escolar entra nessa discussão como o principal meio de articular a teoria, a ideologia e a prática social. Para diversos estudiosos, tais como: Freire (1970), Apple (1982), Giroux e Penna (1997), o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, ele envolve a construção de significados e valores culturais. Segundo Freire (1997), o currículo vem sendo utilizado como instrumento de “educação bancária”, no qual o conhecimento transforma-se em um ato de depósito no aluno, algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no processo pedagógico. Portanto, é a própria experiência dos educandos que se torna fonte primária de busca dos “temas significativos” ou

“temas geradores”, que vão construir o conteúdo programático do currículo dos programas de educação, através de experiências dialógicas entre todos os protagonistas do processo educacional.

A ideia central da educação democrática é a busca de um currículo que enfoque uma educação transformadora, voltada para o respeito mútuo, de saberes e diversidades culturais. Ademais, é através de discussão de assuntos relevantes para a vida em sociedade, muitas vezes partindo dos próprios alunos, que proporcionará a transmissão de conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem. Em um currículo voltado para a transformação há espaço para a discussão da visão e experiência dos atores escolares sobre diversidade étnica, cultural e de gênero, repudiando qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Na Reforma Curricular - Parecer do CNE/CP 9/2001-, há uma grande preocupação em relação à educação fundamental, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo. Essa valorização da autonomia também é priorizada no ensino médio e superior, no qual é esperado que se estimule o desenvolvimento do conhecimento, dos bens culturais e do trabalho. Ademais, nesta reforma há uma tendência de o professor ter que se adaptar ao novo cenário contemporâneo, considerando os diferentes recursos tecnológicos de comunicação e a convivência com a diversidade cultural em todos os níveis escolares. Essa postura faz com que se amplie o conhecimento do professor sobre as dimensões psicológica, cultural, social, política e econômica da educação.

Através de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas públicas e particulares do Município do Rio de Janeiro, no ano de 2013, a autora do presente trabalho pode evidenciar que, na prática, a educação sexual nas escolas (orientação sexual) não tem sido exercida, quando os educadores – gestores e professores - relatam a falta de preparo para trabalhar com a temática sexualidade, apesar de afirmarem ser favoráveis à inclusão da Orientação Sexual. Esta constatação torna-se evidente quando a maioria destes educadores entrevistados desconhece alguma legislação ou normatizava do Ministério da Educação que contemple a sua implementação, o que reflete na carência de projetos efetivos na grande maioria das escolas estudadas, situação esta confirmada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Com implantação da disciplina “Infância, adolescência e sexualidade” no curso de graduação em Pedagogia, outro projeto desenvolvido pela autora, na Instituição de Ensino Superior Faculdades São José / RJ, esta pode verificar a carência de conhecimento em sexologia e na atuação diária dos docentes diante de diversificados questionamentos e manifestações sexuais de seus alunos. A efetividade da implantação desta disciplina na percepção e mudança de comportamento foi relatada pelos educadores em formação, muitos já atuantes, com relação à orientação sexual, através de alguns depoimentos a seguir:



- **Mudanças pessoais e reelaborações de questões pessoais:**

*“Quando montei a minha grade, neste período, achei que a disciplina falaria somente sobre sexo. No decorrer do período, vi que estava enganada e aprendi muito, até mesmo em situação de família que eu não entendia. Me enriqueceu como profissional da educação e, principalmente, como mãe. Hoje, consigo enxergar e tentar orientar os alunos da escola em que trabalho, assim como o meu filho de 16 anos e meus irmãos. Ajuda até mesmo em situações minhas do passado. Eu só tenho que agradecer por ter cursado essa disciplina que, para mim, foi um divisor de águas para lidar com adolescente.”*(aluna J., 27 anos)

- **Mudança na percepção do tema sexualidade e na sua amplitude:**

*“De fato, ao iniciar a disciplina, compreendia sexualidade como ato sexual e, ao desenvolver estudos através das aulas, percebi que de fato não era. Mais interessante foi a forma de integração do tema com relações do cotidiano. Corroborando para a percepção de que a ausência de uma formação que contemple a orientação sexual, acarreta problemáticas na sociedade como um todo, desde as relações interpessoais à economia.”* (aluno C., 22 anos)

- **Mudança na percepção em situações do cotidiano:**

*“As aulas da disciplina Infância Adolescência e Sexualidade, me ajudaram a entender a real importância da Orientação Sexual na vida da criança e do adolescente para a formação de um cidadão sadio, consciente, crítico, autônomo e conhecedor de seus direitos na sociedade. Durante as aulas e durante nossos debates, podemos conhecer diversas situações que não imaginamos que possam acontecer com as pessoas. Através das reflexões, adquiri conhecimentos, que vão servir para a minha prática como pedagoga e pessoalmente, também. São lições que nunca irei esquecer. Hoje vejo a sexualidade como algo inerente à vida, livre de preconceitos, tabus e sei da importância da Orientação Sexual na vida de todos nós. (aluna P., 24 anos)*

## **Considerações Finais**

Na modernidade existe a crença de que a emancipação da humanidade depende de uma sociedade racional, tecnicista e utilitária. Entretanto, percebe-se que o modelo tradicional da educação tem sido mantenedor do sistema que promove as desigualdades sociais. Os professores, protagonistas desse processo, têm sido submetidos às mesmas normas, sujeitando-se a reproduzir os currículos propostos pela classe dominante.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo vêm questionar e provocar um processo de mudança nos sistemas educacional, político e social. A ideia de uma educação verdadeiramente democrática dar-se-á através de um currículo que enfoque uma educação transformadora, voltada para o desenvolvimento pleno do indivíduo, o respeito mútuo e o respeito às diversidades culturais.

Por sua vez, a dialogicidade é o caminho encontrado para a promoção desta educação. Isso significa que é através da comunicação, da discussão de assuntos relevantes para a vida em sociedade, partindo dos próprios alunos, de acordo com seus interesses e vivências, que proporcionará a transmissão de conhecimentos que lhes permitam refletir, criticar e transformar a realidade em que vivem.

A partir de um currículo voltado para a transformação, há espaço para a discussão vivencial dos atores escolares - professores, gestores e alunos - oportunizando-os a tomada de consciência sobre a questão da diversidade humana, inclusive de gênero, repudiando qualquer tipo de discriminação e injustiça.

As instituições que possuem curso de formação de professores devem também coadunar com a proposta de uma educação transformadora, concorrendo para o projeto emancipatório social. Isso significa, também, considerar a inclusão de uma disciplina específica em sexualidade no curso de graduação em Pedagogia para que os professores possam, a partir da práxis, aprender a promover verdadeiros espaços de educação voltados para o desenvolvimento pleno do aluno, sua saúde, seu direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Esta posição coaduna-se com o respeito às diversidades humanas e culturais, colaborando decisivamente para o processo de construção da cidadania, pautada nos princípios democráticos.

Enfim, apesar de as instituições de nível superior, através de seus currículos, ainda concorrerem para uma perspectiva científica e tecnicista, já é possível vislumbrar uma reflexão transformadora, através da mudança na estrutura institucional educativa. Com abertura dada em uma instituição de nível superior no Rio de Janeiro, foi possível a alteração curricular, com a implantação de uma disciplina específica em sexualidade na formação de professores. Tal ação tende a promover, na prática profissional destes mesmos professores, a conscientização e a mudança na condução de sua práxis com a inclusão da educação sexual nas escolas, contribuindo para uma construção de uma educação verdadeiramente transformadora do indivíduo e da sociedade como um todo.

## **Referencias**

Andrade Silva, Maria do Carmo. Schiavo, Marcio R. (1987) Educação sexual: história, conceitos e metodologia. In Sexologia: Interdisciplinaridade nos modelos clínicos, educacionais e na pesquisa. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Gama Filho.

Apple, Michael (1982). Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Resolução no. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Consultado em 27/01/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Consultado em 02/02/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/Parecer CNE/PC nº 9/2001. Disponível em MEC/Parecer CNE/PC nº 9/2001 Consultado em 02/02/2011.

Freire, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Giroux, Henry, Penna, Anthony (1997). Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: Giroux, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Giroux, Henry (1987). Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez.

Penna, Anthony N. (1990) Educación social en la aula: la dinámica del curriculum oculto. Repensando el lenguaje de la instrucción escolar. p. 63-86. Madrid: Paidós.

Freire, Paulo. Inter-transdisciplinaridade e transversalidade. Artigo científico. Instituto Paulo Freire. Disponível em [http://www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_48.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm). Consultado em 05/02/2011

Portela, Yeda M. A.(2014). A situação atual da educação/orientação sexual nas escolas do Município do Rio de Janeiro/Brasil: dialogicidade ou mutismo? Tese de Doutorado. Facultad de Humanidades y Artes, Programa de Doctorado, Cohorte especial, Universidad Nacional de Rosario (UNR): Rosario/Argentina (Defensa prevista para 2014).

Prefeitura Municipal Do Rio De Janeiro / Multieducação / Secretaria Municipal De Educação/, [http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME04/ME04\\_001.html](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME04/ME04_001.html) Vídeo: Um outro olhar sobre o currículo.

Ribeiro, Marcos (2013). Mamãe, como eu nasci? Guia para professores. São Paulo: Ed. Salamandra.

Silva, Tomaz T. Moreira, Antonio F. (orgs.), (2000). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora.

Valladares, Kátia K. (2005). Sexualidade: professor que cala nem sempre consente. Rio de Janeiro: Quartet

**Autoevaluación Institucional: De la acreditación externa a la evaluación (reflexión)  
interna**

Cecilia Ahumada  
Alejandra De Menech  
Martha Losio  
Universidad Abierta Interamericana. Argentina  
cecilia.ahumada@uai.edu.ar

Evaluación de la gestión, el curriculum y la docencia  
Informe de experiencia

## **Resumen**

Este trabajo refiere al proceso de autoevaluación institucional y a la relación entre éste y el proceso de acreditación externa de carreras en la Universidad Abierta Interamericana. El objetivo es presentar la experiencia y el análisis crítico del proceso de autoevaluación institucional, interpelando al concepto de calidad y su polisemia. Asimismo, reflexionar en contexto sobre estos procesos evaluativos no neutrales, que involucran lógicas diversas. Se parte de la premisa de concebir la autoevaluación institucional como posibilidad de diagnóstico y mejora - instancia propedéutica para la toma de decisiones- superando de esta forma la connotación de supervisión y marco regulatorio que presentan los procesos de acreditación.

## **Abstract**

This report refers to the institutional self-evaluation process and the relationship between this process and the external accreditation at the Universidad Abierta Interamericana. The goal is to show the experience and critical analysis of the self-evaluation process, questioning the quality concept and its polysemy. At the same time, reflecting over this process and its context of non-neutral evaluations which involve different logics. The starting point is the conception that the institutional self-evaluation process means the possibility of diagnostic and improvements, necessary and vital instance previous to the decision making stage, evolving in this way from the mere supervision and regulatory connotation inherent to the accreditation processes.

## **Introducción**

Este trabajo pretende mostrar una mirada alternativa de la “*relación*” entre el proceso de autoevaluación institucional y el proceso de acreditación de carreras. La educación concebida como bien público, es un derecho de todos y es deber del Estado proveer una educación de *calidad*. En Argentina, la CONEAU es responsable de la evaluación de proyectos de creación de nuevas Instituciones de Educación Superior (IES), de la evaluación institucional de las mismas y de la acreditación de carreras. La respuesta que cada IES tiene frente a estas políticas es heterogénea. Pueden ser percibidas como una amenaza; un proceso burocrático o como una oportunidad para la mejora.

Las evaluaciones que implementa la CONEAU se pueden clasificar en dos tipos, según su finalidad: 1) evaluación para la mejora (aplicada a las instituciones) que es de carácter formativo y 2) evaluación de control, aplicada en la acreditación de carreras, que es de carácter sumativo.

Para gestionar los procesos de acreditación de carreras de grado y la evaluación de la calidad institucional, la Universidad Abierta Interamericana ha creado el Departamento de Apoyo al Sistema de Calidad Educativo (DASCE).

El DASCE considera que si bien acreditación y autoevaluación institucional son conceptos y procesos distintos, se implican (o debieran implicarse) mutuamente, impactando así en el mejoramiento de la calidad de la institución en su conjunto.

Pero, ¿de qué se trata una evaluación para la mejora? Podemos decir que es producto de una relación colaborativa, crítica pero constructiva, entre el evaluador (interno o externo) y la unidad evaluada. Los juicios de valor realizados deben contribuir a la mejora de la unidad evaluada y constituir recomendaciones que más que imponer deben convencer de la necesidad de ser implementadas (Lamarra, Aiello, Grandoli, 2013).

La acreditación, en cambio; refiere a un proceso de control y garantía de calidad a partir de la constatación de que una carrera<sup>1</sup> cumple con estándares específicos. Por ello se trata de una evaluación sumativa, a partir de la cual se emite una comunicación oficial.

Estudios como los de Aiello y Grandoli (2013), realizan análisis en diversas instituciones donde se vivencia la acreditación como un proceso totalmente desvinculado de la evaluación para la mejora. Nuestra propuesta es superar esta dicotomía y llegar a establecer una dinámica de autoevaluación institucional continua en la que las acreditaciones de carrera constituyan “solo” un hito en el proceso, tal como un examen parcial en un proceso de evaluación formativa.

“Todas las prácticas de evaluación y/o acreditación traen de modo implícito o explícito un concepto de calidad; por lo tanto no son prácticas neutrales.” (Dias Sobrinho, 2008:51)

### **Propuesta del Departamento de Apoyo al Sistema de Calidad Educativo**

Suele suceder que cuando las carreras de grado reguladas por el Estado (art. 43<sup>xxxii</sup> de la Ley de Educación Superior, N° 24521/1995) son llamadas a acreditación por parte de la CONEAU<sup>xxxiii</sup>, entran en tensión. Tienen que iniciar un proceso acelerado de autoevaluación corroborando su cumplimiento con estándares de calidad específicos -aprobados por el Ministerio de Educación-. Se encuentran con un formulario complejo y exhaustivo y con una guía de autoevaluación con términos no siempre transparentes para los integrantes de la carrera. Tienen cuatro meses para recopilar toda la información con los criterios que indica el formulario, cargarlo, realizar la autoevaluación de la carrera, documentarla y armar un plan de mejora de los déficits identificados.

---

<sup>1</sup> En el caso argentino los procesos de acreditación están reservados a las carreras de grado y posgrado, pero en otros países existe la acreditación de instituciones.

Más allá del calendario de llamados a acreditación que implementa la CONEAU, el DASCE sostiene la concepción (y activa para) que las carreras no entren en “autoevaluación” recién cuando son llamadas a acreditación, sino que el proceso de seguimiento y de autoevaluación sea “permanente”. Para ello, se sostiene un seguimiento y evaluación formativa periódica de la carrera, de manera que el proceso de acreditación sea un momento menos traumático, que el compromiso con la carrera sea mayor y que por tanto la implementación del plan de mejora goce de la implicación de todos los actores.

Camou (2007), plantea que las respuestas de los actores que tienen que participar de las evaluaciones se presentan en un continuo entre dos extremos: el de aquellos con una posición de resistencia activa al proceso de evaluación, oponiéndose a sus principios, y el de aquellos que adoptan plenamente tanto los medios como los fines del mismo. Nuestra experiencia da cuenta de múltiples reacciones de aceptación y resistencia.

El DASCE lleva adelante estrategias de intervención que apuntan a favorecer en los actores involucrados la asunción/vivencia del proceso de acreditación y de autoevaluación institucional como una real oportunidad de mejora y no como una amenaza o un proceso meramente formal. Esto se promueve mediante la construcción de instrumentos pertinentes; un trabajo de triangulación<sup>2</sup> y validación y la reflexión crítica y sistemática sobre el proceso.

En este sentido, enmarcamos el proceso de autoevaluación desde la participación democrática y la transparencia; esto implica reconocer los procesos de negociación y conflicto y la necesaria construcción conjunta de los datos a partir de las voces de los actores implicados. Este abordaje metodológico intenta minimizar la aparición de estrategias de adopción instrumentales o formales que obstaculizan las posibilidades de desarrollar mecanismos de *accountability* y por ende, también de transformación de la carrera/institución.

Las estrategias no se agotan en las carreras que tendrán que pasar por acreditación, sino que tienen por fin fortalecer la gestión de las distintas áreas (investigación, extensión, académica), sistematizando la información de cada una de ellas, insumo necesario para la toma de decisiones estratégicas.

#### Ejes de trabajo del DASCE

##### A.-Planificación de mecanismos y procedimientos para recopilación de información

La Universidad, las unidades académicas y cada carrera desarrollan un volumen de actividades muy significativo y diverso (curriculares, de extensión, investigación, otras). No

---

<sup>2</sup>El trabajo de triangulación consiste en analizar e integrar los cruces entre las prescripciones externas, las internas y las evidencias empíricas o tangibles surgidas en el campo donde se desarrolla cada carrera.

siempre estas actividades, sus resultados e impacto quedan documentados de manera detallada y sistemática. Se suele observar que presentan dificultades para volcar la riqueza de tales proyectos o actividades en documentos y formularios. Para subsanar esta situación, se han ido diseñando y construyendo mecanismos y procedimientos en forma conjunta con cada área de la carrera y de la institución, los cuales permiten sistematizar, optimizando, el registro de la información y su recopilación.

B.- Sensibilización de los distintos actores de la carrera y otros actores institucionales.

Se llevan adelante distintas estrategias con el fin de sensibilizar a los distintos actores institucionales respecto de nuestra postura de autoevaluación permanente y acerca del uso de los instrumentos y recursos elaborados por el DASCE.

C.- Análisis del cumplimiento de la carrera y de la institución

En las acreditaciones se contrastan los estándares de calidad (prescripciones externas) y las normativas de la carrera y de la universidad (prescripciones internas) con las evidencias empíricas del campo. El proceso comienza con el análisis documental (plan de estudios, normativas, planes de desarrollo, etc.) y el relevamiento en el campo donde se desarrolla la carrera en cuestión para evaluar el ajuste de la “implementación” a los diseños (prescripciones internas) y a su vez a las prescripciones externas. Luego comienzan las entrevistas con los actores implicados, los grupos de discusión y las reuniones con las distintas comisiones.

Cabe destacar la noción de proceso, ya que se realiza un permanente camino de ida y vuelta que por momentos parte de la prescripción externa hacia el campo, integrando las prescripciones internas y, en otras etapas del proceso, se va del campo y las prescripciones internas hacia las externas.

En el caso de la autoevaluación institucional, también se promueve un trabajo de triangulación entre el proyecto institucional (políticas, normativas, estrategias institucionales – prescripciones internas-), el relevamiento en el campo para evaluar en qué medida estas prescripciones internas institucionales están siendo llevadas a cabo y a su vez las regulaciones externas que en este caso remitirían a la política de educación superior del sistema, la Ley de educación Superior y las normativas específicas emanadas por los organismos oficiales.

En ambos procesos, resulta fundamental la articulación con los distintos Departamentos de la Vicerrectoría Académica (tales como el de Capacitación Pedagógica, responsable de la observación de clases), Asesora Pedagógica de la carrera, Secretaría de Investigación, Vicerrectoría de Extensión y Vicerrectoría de Gestión, así como también con las autoridades de cada Facultad/Carrera, los claustros docentes y alumnos.

Cabe destacar, que el seguimiento de la aplicación de los planes de mejora aportaría al desarrollo de lo que algunos autores denominan "espiral de la evaluación de la calidad" (Rodríguez

1997, Westerheijden, 1994). Este espiral se genera a partir de un proceso de evaluación de la calidad, que conduce a la elaboración y aplicación de un plan de mejora (elaborado a partir de la autoevaluación y ampliado y ajustado a partir de las recomendaciones de los evaluadores externos) que a su vez conduce a otra evaluación (o mejor aún al seguimiento periódico del cumplimiento de las metas) y consecuentemente a la elaboración de un nuevo o complementario plan de mejora y así sucesivamente como un movimiento permanente hacia la calidad. En esta dinámica de espiral, la instancia de acreditación constituiría solo un hito en la misma, que nutre y se nutre de este proceso.

En este sentido, el concepto de calidad al que adscribimos incluye tanto a los resultados como a los procesos. Estamos convencidas que esta dinámica permite instalar una cultura de evaluación permanente hacia la calidad cuyo impacto (dimensión de la eficacia) se ve claramente en la medida que se cumplen las acciones previstas con la participación de los actores implicados; superando la connotación de supervisión externa durante el proceso de acreditación.

## Referencias

- Aiello, M. y Grandoli., M. (2013). Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis documental de la experiencia nacional. En Fernandez Lamarra org. *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Caseros: Eduntref.
- Camou, A. (2007). Los “juegos” de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. En Krotsch, P.; Camou, A; Prati, M (coordinadores). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dias Sobrinho,J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y Caribeña. En Gazzola, A. y Didriksson, A. (Editores). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M. y Grandoli., M. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernandez Lamarra org. *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Caseros: Eduntref.
- Rodríguez, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. En *Revista de Investigación Educativa* 15 (2): 179-214.
- Westerheijden, D., Frederiks, M. & Weusthof, P. (1994). Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. En D. Westerheijden, Brennan, J., Maassen,P. *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht, Uitgeverij Lemma B.V.: 226-250.