

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“APERTEM OS CINTOS”... UMA VIAGEM PELOS SENTIDOS E POSSIBILIDADES
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL (PEAS)**

RONEY POLATO DE CASTRO

JUIZ DE FORA

2008

RONEY POLATO DE CASTRO

**“APERTEM OS CINTOS”... UMA VIAGEM PELOS SENTIDOS E POSSIBILIDADES
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL (PEAS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Anderson Ferrari.

JUIZ DE FORA

2008

AGRADECIMENTOS AOS(ÀS) COMPANHEIROS(AS) DE VIAGEM...

Ao amigo/professor/orientador Dr. Anderson Ferrari: pelas orientações, que foram muito mais que breves encontros, mas grandes aulas sobre a vida, a sexualidade, a escola e a obra de Michel Foucault; pelas conversas e pelo apoio nas horas de maior aflição, ansiedade e cansaço. Agradeço por ter aceitado o convite para orientar-me nessa “viagem” pelo mestrado. Acima de tudo, agradeço por ter “comprado” a idéia dessa pesquisa junto comigo. Suas contribuições foram/são sempre muito valiosas. Não tenho dúvidas ao afirmar que essa dissertação foi construída em parceria.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Moraes Fontes: quem primeiro aceitou orientar meu trabalho, permitindo a entrada no PPGE/UFJF. Muito obrigado!

À professora Dr.^a Luciana Pacheco Marques: uma pessoa extremamente solícita, amável e comprometida com seu trabalho e com a Educação. Agradeço pela participação na banca de qualificação e na banca de defesa, trazendo sempre importantes contribuições.

À professora Dr.^a Elizabete Franco Cruz: agradeço pela participação na banca de qualificação e na banca de defesa. Seu olhar sobre o trabalho ampliou as possibilidades da pesquisa, trazendo novas perspectivas.

Às professoras Dr.^a Ana Maria Faccioli Camargo (UNICAMP) e Dr.^a Sônia Maria Clareto (UFJF): agradeço pela participação na banca de defesa, sem dúvida, trazendo importantes contribuições.

Às professoras, estudantes, diretoras, colegas do Comitê Técnico PEAS/JF: agradeço por terem gentilmente participado da pesquisa, como importantes interlocutoras(es). À Dr.^a Heloísa Andrade, coordenadora do PEAS Belgo-Arcelor Brasil, pela disponibilidade e atenção.

Às(aos) colegas do mestrado: com elas(es) aprendi muito, em todos os momentos, inclusive nas horas de angústia e incertezas.

À minha família: por todo o apoio e, sobretudo, por toda a “paciência” que tiveram nesses “tempos de mestrando”.

À amiga Marilda Pedrosa: pela interlocução constante, pela amizade e disponibilidade.

“A imagem da viagem me serve, na medida em que a ela se agregam idéias de deslocamento, desenraizamento, trânsito. Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há lugar de chegar, ao há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto” (LOURO, 2004a, p.13).

RESUMO

Apropriando-se das características de “movimento”, “imprevisibilidade” e “inconstância” das viagens, a pesquisa teve como foco os “sentidos” e as “possibilidades” que a “presença” do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) mobilizou em seus participantes que atuam em três escolas municipais de Juiz de Fora (MG). A dissertação apresenta as análises empreendidas a partir de alguns temas específicos: sexualidade, educação sexual, formação de identidades, produção de sujeitos, relações de poder na escola e formação docente. A referência teórico-metodológica que embasa as análises está ancorada na perspectiva pós-estruturalista e nas teorizações do filósofo Michel Foucault, permitindo o fomento e a multiplicação das questões, sem o objetivo de apresentar respostas ou conclusões definitivas. As principais questões da pesquisa, que deram margem a diversas outras, foram: que sentidos são atribuídos ao PEAS por professoras e outros profissionais(as) que participam de sua “capacitação”? Que tipos de sujeitos são produzidos e o que estes sujeitos produzem nos contextos de ações do PEAS? Que possibilidades esses sujeitos vêm para o PEAS e para a educação sexual na escola? As problematizações apontam para as formas diversas pelas quais o PEAS se associa ao cotidiano da escola, incorporando-se às relações de poder presentes nesse espaço. Isso nos permite argumentar que o programa atua como tecnologia de produção de sujeitos e identidades, disponibilizando determinadas formas de compreender e vivenciar as relações afetivo-sexuais.

Palavras-chave: Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) – sexualidade – formação docente – identidades – escola

ABSTRACT

Appropriating of the characteristics of “movement”, “unpredictability” and “inconstancy” of travellings, the research has focused on the “senses” and the “possibilities” that the “presence” of the Love-Sexual Education Program (LSEP) has mobilized in its participants that act in three county public schools in Juiz de Fora (MG). The work presents the analysis undertaken from some specific themes: sexuality, sexual education, identity formation, subject production, power relationship in the school and teaching formation. The theoretical-methodological reference that builds a foundation for the analysis is anchored in the post-structured perspective and in the theory by the philosopher Michel Foucault, allowing the development and the multiplication of questions, without the objective of presenting answers or definitive conclusions. The main questions of the research, that gave occasion to several others, were: what senses are attributed to LSEP by teachers and other professional(s) that participate of its “capacitation”? Which types of subjects are produced and what do these subjects produce in the contexts of LSEP actions? Which possibilities do these subjects see for LSEP and for sexual education in school? The problems point to the different forms to which LSEP associates itself to school quotidian, incorporating itself to power relationships present in these space. This allows is to argue that the program acts as technology of subject and identity productions, turning available determined forms of comprehending and living the love-sexual relationships.

Key words: Love-Sexual Education Program (LSEP) – sexuality – teaching formation – identities – school

LISTA DE SIGLAS*

ABEB	Associação Beneficente dos Empregados das Empresas Belgo-Arcelor Brasil
ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	Centro de Estudos do Crescimento e do Desenvolvimento do Ser Humano
CBES	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CEDOC	Centro de Documentação em Ensino de Ciências
CEMICAMP	Centro de Pesquisas sobre doenças Materno-Infantis
DADS	Diretoria de Ação Descentralizada de Saúde
DST	Doença Sexualmente Transmissível
GDPEAS	Grupo de Desenvolvimento Profissional do PEAS
GLBTT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEAS	Programa de Educação Afetivo-Sexual
PCN/PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais
SES	Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

* As siglas que constam desta lista são aquelas que aparecem com maior frequência em todo o trabalho. Portanto, algumas siglas não foram incluídas, pois seu significado já está presente no texto.

SUMÁRIO

SEGUIR VIAGEM... CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	10
1 – O que mobiliza essa viagem pela pesquisa? Constituindo “olhares”, “focos” e “perspectivas de análise”	11
2 – Constituindo os “caminhos” da pesquisa: olhares “contaminados” pela perspectiva pós-estruturalista	21
2.1 – Pós-estruturalismo: novos percursos na compreensão da “realidade”.....	24
2.2 – A materialidade da pesquisa: planos efêmeros de viagem	30
2.3 – Um possível roteiro de viagem	32
 PRIMEIRA ESTAÇÃO:	
NOS RASTROS DO PASSADO: REFAZENDO TRAJETOS, RETOMANDO CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL	34
1 – Educação sexual: preocupação dos Estados modernos, objeto de atenção das ciências médicas	38
2 – A escola como aliada dos discursos médicos	45
3 – Educação sexual no Brasil: início do século XX até a década de 1950	46
4 – As décadas de 1960, 1970 e 1980: a política identitária e a sexualidade em questão	51
5 - Educação sexual nas escolas das décadas de 1960, 1970 e 1980	56
6 - Década de 1980 e 1990: a abertura política e o “surgimento” da AIDS	62
7 - De “Projeto” a “Programa”: o PEAS no Estado de Minas Gerais	67
7.1 - A parceria com a empresa Belgo-Arcelor Brasil: o PEAS Belgo-Arcelor Brasil	70
7.2 - O PEAS como programa da Secretaria de Educação de Juiz de Fora	72
 SEGUNDA ESTAÇÃO:	
(RE)VISITANDO O PEAS EM ENUNCIADOS E MATERIALIDADES	73
1 – PEAS-MG e PEAS Belgo-Arcelor Brasil: “outros” olhares... ..	76
1.1 – O PEAS na visão das professoras	78
2 – Adolescência: público-alvo do programa	82

2.1 – “Quando eu crescer eu quero ser satanás”... adolescentes na visão das professoras	87
3 – Educação “afetivo-sexual”: nas fronteiras entre a biologia e a emoção?	88
4 – “Parcerias”: locomotivas do programa?	94
5 – Comitê Técnico PEAS/JF: “construção e alegria”	102
5.1 – A relação das escolas com o Comitê PEAS/JF	106

TERCEIRA ESTAÇÃO:

A ESCOLA, O PEAS E A SEXUALIDADE: “CAMINHOS CRUZADOS” NAS “VIAGENS DE FORMAÇÃO” DOS SUJEITOS	108
1 – “Quem acredita, quem valoriza a educação, tá sofrendo muito”: a escola está em crise?	111
2 – Jogos de poder no contexto escolar: fronteiras, proximidades e distanciamentos	117
2.1 – Escola Jacques Cousteau	118
2.2 – Escola Charles Lyell	120
2.3 – Escola Charles Darwin	125
3 – PEAS, sexualidade e identidades sexuais no espaço escolar	128

QUARTA ESTAÇÃO:

O PEAS “FORMANDO” PROFESSORES(AS): PELOS CAMINHOS DAS “VIAGENS DE FORMAÇÃO”	138
1 – Usando e pensando sobre alguns termos na “formação docente”	141
2 – “Você é uma antena parabólica ali na frente”: constituindo(-se) professores(as) em imagens e representações	151
3 – Formação para trabalhar com educação sexual? O curso de “capacitação” do PEAS constituindo (sujeitos) professores(as)	157
3.1 – Pensando sobre o curso de “capacitação”: como se organiza? Quem pode participar? A quem está “endereçado”?	159
3.2 – “[...] a gente sente uma necessidade muito grande de suprir essa deficiência”: pensando sobre a racionalidade que sustenta os cursos de formação	166
3.3 – O PEAS mobilizando processos de identificação: outros(as) professores(as)?	168

TERMINA A VIAGEM, FICA A VONTADE DE CAMINHAR...	170
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	182

SEGUIR VIAGEM... CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

“Seguir viagem
Tirar os pés do chão
Viver à margem
Correr na contra mão
A tua imagem... e perfeição
Segue comigo e me dá a direção

Se dizem que é impossível,
Eu digo: é necessário!
Se dizem que estou louco
Fazendo tudo ao contrário
Eu digo que é preciso,
Eu preciso, é necessário

Seguir viagem
Tirar os pés da terra firme
E seguir viagem...

Seguir viagem
Tirar os pés do chão
Outros ares, sete mares
Voar, mergulhar
O que nos dá coragem
Não é o mar nem o abismo
É a margem no limite de sua negação”
(Humberto Gessinger)

Seguir viagem... viver à margem... Viajar é colocar-se em movimento, desprender-se de lugares e posições fixas, dispor-se a encontrar com o novo. Nesses termos, considero que *viajar* e *pesquisar* podem ser ações muito próximas. A grande viagem pela vida nos dá a oportunidade de fazer múltiplas “viagens paralelas”¹, como esta que agora apresento: a viagem pelo mestrado. Viver as experiências dessa viagem foi algo que transformou profundamente meu modo de ver o mundo, de conceber idéias, práticas, conhecimentos e atitudes dos sujeitos, como nos filmes² em que os personagens que se colocam como viajantes terminam, de muitas formas, mudados. O título desta dissertação – “*Apertem os cintos*”³... – é um convite para uma viagem pelos “sentidos” e “possibilidades” do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS): os “sentidos” produzidos pela existência do programa, por sua

¹ Nesse caso e em muitos outros ao longo do texto, as aspas são usadas para destacar um termo que não está sendo utilizado em seu sentido convencional. Além desses casos, as aspas serão utilizadas nas citações de autores(as) e nas falas das participantes da pesquisa.

² Ao longo da dissertação, usarei alguns desses filmes como pretexto para as análises das questões formuladas.

³ O uso do itálico servirá a dois propósitos: para dar destaque a determinadas palavras e nas falas das pessoas entrevistadas.

incorporação pelas escolas, pelo “contato” das professoras com suas temáticas e metodologias; as “possibilidades” produzidas no embate entre o PEAS nas “capacitações” de profissionais, nos manuais e documentos do programa, e o PEAS nas escolas, em seu cotidiano produzido dia-a-dia, na materialidade da sala de aula e das relações (de poder) entre os sujeitos. Como o próprio nome diz, o PEAS é um programa surgido no início da década de 1990, cujo objetivo principal é formar adolescentes preocupados com sua saúde sexual e reprodutiva, com as relações estabelecidas com os outros, sendo capazes de tomar decisões de forma “autônoma” e “responsável”, construindo seus “projetos de vida”. Para chegar aos(as) adolescentes, o programa busca sensibilizar sua rede de relações – escola, unidades de saúde, serviço social e justiça – para uma visão mais “positiva” desses sujeitos. Em Juiz de Fora, o PEAS inicia suas atividades através da empresa Belgo-Arcelor Brasil⁴, que promoveu diversas turmas de “capacitação”, até 2005, quando foi formado o Comitê PEAS/JF, que passou a coordenar o programa na cidade⁵.

1 – O que mobiliza essa viagem pela pesquisa? Constituindo “olhares”, “focos” e “perspectivas de análise”

Quando fazemos uma viagem, podemos ter motivos diversos: sonhos, encontros, retornos, confrontos, abandonos, recomeços. O uso da metáfora da “viagem” me auxilia a pensar a pesquisa como algo que se faz no movimento, em meio às surpresas e experiências que nos marcam independente dos percursos traçados ou dos caminhos escolhidos. Isso se torna especialmente importante quando se trata de pesquisas que envolvem questões relacionadas à sexualidade, às relações de gênero, em toda a sua multiplicidade de práticas e concepções. Ao iniciar a viagem do mestrado levava em minha bagagem escolhas, motivos, sonhos, experiências, inquietações, questionamentos, angústias, instrumentos.

A “vontade de saber”⁶ que dirige esta pesquisa começa ainda na adolescência, época em que, para mim, sexo era um tabu, perpassando sentimentos de vergonha, medo, raiva, curiosidade, angústia, vontade, paixão, entre outros. Na escola, em casa ou em qualquer outro

⁴ A empresa vem passando por transformações, que incluem o seu nome. Atualmente, denomina-se Arcelor Mittal Brasil. Mas, como os documentos a que tive acesso fazem referência ao antigo nome da empresa – Belgo Arcelor Brasil – opto por continuar utilizando essa nomenclatura.

⁵ Maiores detalhes sobre histórico, estrutura e organização do PEAS serão conhecidos posteriormente.

⁶ A expressão “vontade de saber” foi utilizada por Foucault (1999) para se referir ao movimento de “explosão discursiva” que constituiu a contramão dos discursos “repressivos” em relação à sexualidade. Ou seja, a proibição de saber ou a restrição do sexo a determinados locais e instâncias produz nos sujeitos uma crescente “vontade de saber” sobre o sexo.

lugar em que o tema vinha à tona, trazia junto alguns desses sentimentos. E as experiências pelas quais tenho passado desde então me levam a variados caminhos, buscando compreender como a sexualidade tem se tornado o que é, que forças a faz ser assumida de modos distintos por diferentes pessoas. Considero importante delinear “de que lugar estou falando”, não no sentido de apresentar uma identidade fixa, coerente e linear, mas com o intuito de dizer ao(à) leitor(a) de que modo os discursos e práticas vêm dirigindo meu olhar para as questões que motivaram a pesquisa. Assim, como argumentam Meyer e Soares (2005), pensamos, falamos e escrevemos a partir de “determinados lugares”, que são móveis e instáveis, pois se delineiam “pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções” (p.30).

Entre as trajetórias dessa minha viagem está a do exercício docente. Venho me tornando professor há muito tempo, desde a infância, quando imitava minhas professoras brincando em casa. Desde muito jovem era evidente para mim (e para quem estava à minha volta) a inclinação pelo magistério. Incorporando modelos e fantasiando determinados modos de “ser professor” fui conduzido ao curso de magistério (Ensino Médio). Entre tensões e certezas efêmeras, venho (re)construindo minha identidade docente, e com ela, muitos questionamentos. Como aluno do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, meu olhar sempre esteve voltado para o magistério. Durante todo o curso, meus interesses se entrecruzaram e produziram algumas possibilidades, mantendo uma certeza: a vontade de ser professor.

Nas “trilhas” da prática docente, percebo que algumas questões me instigam: como a escola tem se tornado o que ela é? Por que ela valoriza diferentemente os sujeitos e os conhecimentos? E, principalmente, por que a abordagem da sexualidade na escola causa tantas polêmicas, tantos estranhamentos, tantas tensões? Essas e outras questões me conduzem ao aprofundamento teórico, fornecendo novas ferramentas para desconstruir e problematizar algumas verdades aparentemente “sólidas” e “incontestáveis”. No ano de 2001, participei da “capacitação⁷” do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS Belgo), o que me permitiu fazer importantes reflexões sobre a sexualidade e sua relação com o espaço escolar, e sobre como essa relação interfere no exercício da sexualidade e na constituição de identidades sexuais e de gênero. Desde então, passei a interessar-me cada vez mais pelas

⁷ Este termo aparecerá sempre entre aspas, no sentido de demonstrar minha suspeita e minha dúvida quanto ao seu uso para designar um modo de formar professores e professoras. Isso será discutido posteriormente.

temáticas que envolviam a sexualidade. Trabalhando com adolescentes⁸ pude perceber as dificuldades em criar, na escola, espaços de discussão sobre sexualidade que extrapolassem as questões biológicas, e que, mesmo quando essas oportunidades eram possíveis, as discussões geralmente estavam impregnadas pelos discursos que cercam o sexo de preconceitos e perigos. Nesse sentido, venho percebendo que dispor-se a trabalhar com sexualidade na escola pode significar viver momentos de “transgressão”⁹, pois, além das concepções preconceituosas, estimuladas pelas desigualdades e distinções sociais, circulam no espaço escolar discursos que associam a sexualidade ao âmbito da intimidade ou à categoria de “conhecimento sem importância”, de modo que não deveria ser tratado nas escolas.

Em 2005, iniciei curso de especialização¹⁰, na qual desenvolvi uma pesquisa de conclusão de curso que tratava dos discursos sobre gênero que circulam ou são produzidos por alunos e alunas na escola. Foram momentos bastante ricos, tanto de aprofundamento e estudo teórico quanto de “contato” com as idéias que alunas e alunos constroem sobre o que significa “ser homem” e “ser mulher” em nossa cultura. Além disso, foi uma ótima oportunidade de exercício da pesquisa em Educação, pois até então só havia tido contato com pesquisas na área biológica, cuja racionalidade demonstrou ser diferenciada.

Também em 2005 fui convidado a integrar o Comitê Técnico do Programa de Educação Afetivo-Sexual (Comitê PEAS/JF), que foi instituído a partir de um acordo entre a Secretaria de Educação e a Fundação Belgo-Arcelor Brasil (até então uma das multiplicadoras do programa no município), com o objetivo de formar professoras e professores, além de outros profissionais, para o trabalho com adolescentes, desmistificando valores e tabus relacionados à sexualidade e à adolescência e dando margem a realização de projetos que incluam essas temáticas na escola. Desde então, tenho focado meu olhar sobre o PEAS e sobre os sentidos e possibilidades que ele traz para a relação entre sexualidade, formação docente e educação: por que a sexualidade é uma “questão” para professores e professoras? Por que falar de sexualidade e de educação sexual na escola e em pesquisas no campo da Educação?

⁸ Quando não estiver precedido de artigo que referencie o gênero de que se trata, o termo “adolescente” designa indivíduos de ambos os gêneros (feminino e masculino).

⁹ Utilizo o termo “transgressão” na perspectiva foucaultiana, a qual nos diz que, a partir do século XVIII, quando o sexo foi cercado por discursos proibitivos e restritivos, falar sobre esse assunto nos momentos e locais não “apropriados” significava vivenciar momentos de transgressão das normas sociais. Em relação à escola, muitos profissionais podem vivenciar esses momentos quando abordam as questões da sexualidade em suas práticas cotidianas.

¹⁰ Curso: Fundamentos em prática interdisciplinar – Ensino Fundamental (Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF). O trabalho de conclusão de curso (monografia) foi intitulado “*As percepções de gênero que são (re)produzidas, discursivamente, por alunos no espaço escolar*”.

Como argumenta Ferrari (2004), cada vez mais essas questões têm sido alvos de estudos e pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento, despertando o interesse de diferentes disciplinas e, de modo mais específico, daquelas que compõem as Ciências Humanas e Sociais: Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, Filosofia e Educação. Essas áreas têm dirigido sua atenção para as possíveis relações entre sexualidade e cultura, pois contribuem para um entendimento da sexualidade como algo “construído” e ampliam a discussão para outras categorias como o gênero, o corpo, a orientação sexual, as identidades, entre outros. Considerando as mudanças pelas quais as sociedades ocidentais modernas vêm atravessando, em diversos aspectos (político, econômico, social, moral, ético entre outros), as Ciências Humanas podem estar sendo convocadas a dar possíveis interpretações para os problemas que afligem essas sociedades, principalmente em relação à Educação, considerada muitas vezes a “tábua da salvação” para os problemas da sociedade. Nesse cenário, a inclusão de temas como a sexualidade nos currículos escolares pode ser reflexo de variadas demandas: o apelo de crianças e adolescentes pela discussão da temática, a insistente veiculação pela mídia, especialmente a televisiva, de situações que envolvem a sexualidade, as mudanças nas configurações familiares da atualidade, as constantes políticas e campanhas de prevenção às doenças transmitidas por via sexual, especialmente a AIDS, o surgimento e a ação dos movimentos sociais, tais como grupos GLBTT e de prevenção ao HIV/AIDS, além das iniciativas de escolas e professores(as)¹¹ ao abrir espaços de discussão. Especialmente nos últimos quarenta anos, a partir da movimentação de grupos considerados “minoritários”, que passaram a expor suas pautas de reivindicação e a lutarem por direitos antes negados ou omitidos, a sexualidade tem se constituído em um conjunto de temáticas controversas, que gera inúmeros dissensos quanto a opiniões, concepções, sentimentos e práticas, inclusive em relação ao modo como elas devem ser abordadas pela educação escolar.

Tomando como inspiração a obra de Foucault (1999), penso que tem se proliferado os discursos sobre o sexo. Isto se reflete não somente nas pesquisas científicas, mas na forma como a sexualidade fomenta e faz circular discursos nos mais diversos segmentos sociais. A propósito dela produzem-se livros, revistas, programas de televisão e rádio, discursos políticos, médicos e religiosos, além de propostas educacionais e programas de formação docente. Mas, como tudo isso se reflete na escola? Por certo, através de formas bastante diversas, visto que o entendimento e o ideário discursivo que constrói nossos posicionamentos

¹¹ Utilizo expressões desse tipo, terminadas em (a), como uma postura teórico-política, no sentido de dar visibilidade aos estudos sobre relações de gênero, que procuram questionar e problematizar os fatores históricos e culturais que vêm produzindo relações de dominação entre os gêneros, que se manifestam por meio da linguagem.

acerca da sexualidade são também diversos. Este pode ser um dos motivos pelos quais a educação sexual ainda é considerada por muitos(as) profissionais da Educação como algo que não cabe a eles(as) tratar, mas sim à família, uma vez que sexo é, para muitos, sinônimo de intimidade. Em sua modalidade “escolar”, a educação sexual pode adquirir muitas formas, geralmente palestras e oficinas pontuais ou ainda atividades que devem ficar a cargo de professores e professoras das disciplinas que trabalham com o corpo, principalmente Ciências e Biologia, e algumas vezes também a Educação Física. O advento da AIDS, na década de 1980, trouxe consigo uma onda de “prevenção”, adotada ainda hoje por muitas escolas, que transforma os espaços de educação sexual escolar em momentos “informativos”, expondo sexualidades intrinsecamente relacionadas ao biológico, ao perigo e à doença. Guirado (1997) argumenta que a sexualidade e o desejo não se deixam capturar pelas “malhas da disciplinarização generalizada” e não se deixam ensinar como “matéria” nos currículos escolares, muito embora não falem iniciativas nesse sentido. Como professor da área de Ciências e Biologia já estive em muitas dessas situações. O tratamento puramente biológico e preventivo da sexualidade pode ser uma “armadilha” em que caímos muitas vezes sem a intenção, pelo contrário, na melhor das intenções! “Que distância existe entre as aulas de reprodução em girinos e peixes, de um lado, e as fantasias de ato sexual, de outro, tendo como protagonistas os pais e/ou as próprias crianças!” (GUIRADO, 1997, p.32).

Se a educação sexual ou as possíveis interlocuções entre sexualidade e escola não encontram consenso, causando impasses e tensões, as alternativas podem incluir o silenciamento, a negação ou o tratamento puramente biológico dado nas aulas sobre “sistemas reprodutores” (conforme denominado nos livros e nas aulas de Ciências e Biologia). Há ainda a alternativa da busca pelo que está “faltando”, ou seja, se os(as) profissionais da Educação não têm “domínio” das questões relativas à sexualidade, deverão buscá-las em algum lugar, corrigindo essa “falha”, preenchendo a lacuna do que “falta”. Essa racionalidade vê o processo educativo como algo linear e progressivo, sempre com um objetivo a ser atingido, na qual professoras e professores devem “sanar” as dificuldades encontradas pelo caminho. Desse modo, valoriza-se uma identidade docente que passa pelo pleno domínio dos conteúdos-saberes escolares e científicos. Isso nos reporta ao modo como acontece a formação dos(as) profissionais da Educação nos cursos universitários (formação inicial), privilegiando o conhecimento científico e deixando “lacunas” no que se refere ao conhecimento das pessoas e de si mesmo. Entra em cena a “formação continuada¹²”, através

¹² Esse e outros termos serão problematizados/analizados posteriormente.

de oficinas, palestras e programas de “capacitação” e “aperfeiçoamento”, como o PEAS. Se a sexualidade é uma “questão” para a escola, a formação continuada seria a saída? Acredito que algumas problematizações podem ser feitas em relação a essas concepções.

De acordo com Dalben (2006), a idéia predominante de formação continuada “refere-se, especialmente, àqueles projetos em que ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas” (p.132). Em se tratando do PEAS, estaríamos falando sobre esse tipo de formação, nesse caso denominada “capacitação”. Esse é mais um dentre a multiplicidade de termos utilizados para designar a formação continuada: *reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada*, entre outros (MARIN, 1995). Em relação ao PEAS, podemos dizer que representa mais uma dentre as várias possibilidades de pensar a relação que se estabelece entre formação docente, sexualidade e educação. O PEAS convive com outros dispositivos discursivos que não se anulam mutuamente, mas se entrelaçam, se hibridizam, produzindo novas formas que se manifestam no cotidiano – diferentemente para cada sujeito. Assim, não nos cabe “criticar” ou “julgar” as ações do PEAS, sob o pretexto de não nos colocarmos numa posição de saber/poder de quem detém a verdade. Não pretendo julgar o que está certo ou errado, mas problematizar, desconstruir, no sentido de perceber como foi construído, o que produz em nós os discursos de verdade do PEAS, como eles nos constroem como professores(as) e como seres humanos. É nesse sentido que formulo as seguintes questões de investigação: **que sentidos são atribuídos ao PEAS por professoras e outros profissionais(as) que participam de sua “capacitação”? Que tipos de sujeitos são produzidos e o que estes sujeitos produzem nos contextos de ações do PEAS? Que possibilidades esses sujeitos vêm para o PEAS e para a educação sexual na escola?**

Partindo do pressuposto de que os cursos de formação continuada de professores(as) em sexualidade estruturam-se a partir das tensões produzidas no espaço escolar, quando se trata da abordagem da educação sexual, me sinto estimulado a problematizar: é necessário que os(as) professores(as) sejam “capacitados(as)”, ou seja, recebam formação a respeito da abordagem da sexualidade na escola? Por que isso seria necessário? Os discursos oficiais parecem responder a esses questionamentos. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que é necessário aos professores e professoras o acesso a formação específica para tratar de sexualidade na escola, de modo a construírem uma postura “profissional” e “consciente” no trato com o tema. Fica o questionamento: o que seria uma postura “profissional” e “consciente”? O documento associa a formação a um processo que

deve ser contínuo e sistemático, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos que os(as) profissionais carregam consigo.

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. [...] É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos aos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL, 1998, p.303).

O trabalho de Figueiró (2006) parece dialogar com o que afirmam os PCNs. Através de reflexões baseadas em estudos de caso da experiência de formação docente realizada sob sua coordenação, a autora desvela várias possibilidades do “saber e do saber-fazer docente” em educação sexual, no espaço cotidiano da prática escolar, concluindo que essa modalidade de trabalho pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor(a), assim como para o processo de construção da identidade profissional do coletivo docente. Sobre a formação continuada de professores(as) em educação sexual, a autora aponta algumas alternativas. Primeiramente, a formação deveria seguir o modelo “reflexivo”, através do qual são valorizados a experiência, a história de vida, a prática, o saber construído pelo(a) professor(a) e o exercício de reflexão em grupo. Outro fator importante é que o trabalho de formação seja longo e sistemático e que a prática na escola seja acompanhada de assessoria. Para isso, a autora propõe que haja investimentos no desenvolvimento profissional de professores(as) relacionado ao campo da sexualidade, considerando a “reeducação sexual” importante e necessária, não somente como um meio para se atingir a educação sexual dos(as) alunos(as), mas também para seu crescimento pessoal.

O trabalho de Silva (2004) parece contribuir com essa discussão. Em sua dissertação de mestrado, a autora apresenta um “estado da arte” das dissertações, teses de doutorado e de livre-docência que tratam da formação de professores(as)/educadores(a)¹³ para a abordagem da educação sexual na escola, no período compreendido entre 1977 e 2001, analisando algumas produções na íntegra e outras através de resumos conseguidos no banco de teses da

¹³ A autora traz a denominação “educador” para designar que, em sua pesquisa, não considerou apenas professores(as) enquanto atuantes na educação sexual, mas também outros profissionais, tais como enfermeiros(as) e psicólogos(as). Para maior detalhamento desse aspecto, ver Silva (2004, p.52).

CAPES, nos catálogos do CEDOC, em CD-ROM da ANPED, além de bases de dados de bibliotecas de instituições de ensino superior. Em seu levantamento, a autora encontrou 165 trabalhos que tratavam da educação sexual no espaço escolar, selecionando, posteriormente, 65 produções que versavam especificamente sobre a formação do(a) professor(a)/educador(a) para a abordagem da educação sexual na escola. A autora traz uma apresentação geral, descrição e análise das principais características e tendências presentes no conjunto de 65 trabalhos encontrados. Além da classificação por descritores previamente estabelecidos (autor, grau de titulação, ano de defesa, nível escolar abrangido, entre outros), a autora estabeleceu focos temáticos para uma análise mais detalhada das concepções presentes nos trabalhos. Foram eles: “Formação Inicial”, “Formação Continuada”, “Características, concepções/representações e práticas escolares” e “Elementos teóricos, históricos e curriculares”.

No foco “*formação inicial*”, a autora incluiu as produções que se referiam ao trabalho de formação de professores(as) para abordagem da educação sexual em seu curso básico de formação – ensino médio (magistério) ou ensino superior (licenciatura, pedagogia). Dentre as 65 produções investigadas, apenas quatro encaixavam-se nesse modelo, sendo todas dissertações de mestrado, o que para a autora representa uma “lacuna” na formação dos “futuros” profissionais que irão lidar com as questões da educação sexual escolar. No que se refere à “*formação continuada*”, foram selecionadas e analisadas as pesquisas em que os autores e autoras traziam relatos e investigações sobre programas, projetos, cursos, oficinas, entre outros trabalhos desenvolvidos com professores(as), visando a sua formação para a abordagem da educação sexual na escola. Entre as ações pedagógicas de formação continuada relatadas pela autora, destacam-se: assessorias e supervisões realizadas através de reuniões/encontros esporádicos ou periódicos para reflexão, podendo incluir a participação direta do(a) pesquisador(a) em intervenções na sala de aula em colaboração com o(a) professor(a)/educador(a) ou o acompanhamento indireto dessas ações; cursos/treinamentos extracurriculares em educação sexual para formação de professores(as)/educadores(as); oficinas extracurriculares com dinâmicas vivenciais, visando à sensibilização e formação para o trabalho com o tema; grupos de estudo/discussão sobre sexualidade humana, tanto no aspecto teórico quanto valorativo e da sexualidade do(a) próprio(a) professor(a)/educador(a); palestras/seminários organizados para subsidiar a formação em educação sexual.

Os trabalhos sobre “*formação continuada*” citados por Silva (2004) podem nos fornecer alguns aspectos relevantes na tarefa de problematizar concepções associadas a essa formação. Entre os limites e dificuldades relacionadas à implantação da educação sexual no

contexto escolar, os trabalhos apontam o despreparo do(a) professor(a) para lidar com as temáticas relacionadas à “sexualidade humana”, englobando desde fatores como “questões pessoais” até falta de informações e de conhecimento científico. Outros fatores apontados: carência de recursos, ausência de apoio institucional, falta de apoio dos familiares e, por fim, a ausência de iniciativas de projetos de formação inicial (em nível de graduação) e de políticas de formação continuada que propiciem espaços de reflexão sobre aspectos da sexualidade.

Silva (2004) encontrou alguns trabalhos que procuram traçar possíveis características do(a) professor(a)/educador(a) para a abordagem da educação sexual, que apontam, geralmente, para aspectos pessoais e altamente subjetivos, relacionados intimamente a aspectos femininos: “ser séria, compreensiva, mulher ou de qualquer sexo, com aspecto bom e ser ‘neutro’ para não haver risco de inculcar seus valores”; “que seja mãe ou que tenha um equilíbrio mental e psicológico”; possuir “relativo equilíbrio emocional no trato das questões sexuais”; “possuir amadurecimento psicológico e afetivo e ser amigo dos alunos” (p.110). Todas essas características podem nos suscitar inúmeros questionamentos, mas possibilitam evidenciar como o trato com a sexualidade no espaço escolar não encontra um consenso, visto que os discursos e práticas que constroem nossas concepções sobre elas são múltiplos, variados. Na concepção da autora, as caracterizações citadas remetem a alguém “muito bem resolvido, equilibrado, preparado, que não tenha medos, dúvidas, contradições, além de serem libertos de culpas e preconceitos, portanto, alguém ‘neutro’” (SILVA, 2004, p.111). Outros trabalhos investigados pela autora apontam o que seria “o papel do(a) educador(a) sexual”: fornecer informações e conhecimentos, propiciando reflexões e discussões, de modo a agir como um elemento “desequilibrador” e “problematizador”. Isto nos leva a pensar no caráter que a educação sexual assume no contexto escolar. Como argumenta Furlani (2003), a educação sexual deve se caracterizar pela continuidade, baseada em princípios claros de um processo permanente

porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, 2003, p.68-69).

Nesse sentido, Silva (2004) verificou na maioria dos trabalhos que tratam da formação continuada uma expressiva tendência em apresentar ações pedagógicas desenvolvidas com professores e professoras, representadas em grande parte pelo trabalho com oficinas. A autora afirma que essas ações não bastam em si mesmas para qualificar professores(as) para abordar a educação sexual na escola, sendo necessário um “processo continuado, o que é favorecido quando se realizam grupos de reflexão [...], em que a ação educativa é centrada no próprio grupo”, resgatando aspectos como o diálogo aberto e franco, relações permeadas pela compreensão, amizade, respeito e confiança entre os participantes, “em que o prazer de estar junto, compartilhar emoções, dúvidas e experiências, sem receio do julgamento social” contribuem para uma revisão de seus valores ou uma “reeducação sexual” (p.140).

A pretensão desta pesquisa é somar-se às discussões em relação à sexualidade, à educação sexual, aos processos de produção de sujeitos e de identidades, às relações de poder na escola e à formação docente (especialmente no que se refere à formação para desenvolver temas ligados à educação sexual na escola), mas sem fornecer “caminhos seguros” ou “respostas definitivas”, nem tampouco produzir conclusões que finalizem os debates. Ao contrário, espero contribuir para fomentar e ampliar as problematizações e questionamentos. Para isso me filio à perspectiva pós-estruturalista, pautada especialmente na concepção de que somos produzidos(as) por nossa cultura, de que nossa subjetividade¹⁴ e nossas identidades são construções culturais e históricas. Com isso, pretendo “enxergar” a formação docente e as relações no espaço escolar como tecnologias de produção de sujeitos, mecanismos que, juntamente a inúmeros outros, remodelam e transformam nossas subjetividades, interferindo na forma como nos tornamos sujeitos. O PEAS, como programa de “capacitação de professores(as)” e como alternativa de abordagem da educação sexual na escola, será por mim analisado sob essa perspectiva.

¹⁴ Ao longo da dissertação, usarei o termo “subjetividade” para designar a forma como os sujeitos se vêem e concebem a “realidade” (sua visão de mundo). O termo “identidade” se refere aos processos de identificação dos sujeitos com as diversas posições-de-sujeitos disponibilizadas em determinada cultura e contexto histórico. Segundo Woodward (2000), a subjetividade diz respeito à compreensão que temos sobre o nosso eu e as identidades se referem às posições que assumimos enquanto sujeitos “recrutados” pelos significados da cultura e da linguagem.

2 – Constituindo os “caminhos” da pesquisa: olhares “contaminados” pela perspectiva pós-estruturalista

Assim como nas viagens que fazemos, quando realizamos uma pesquisa escolhemos alguns caminhos. Digo “caminhos”, no plural, por acreditar que, por mais que nos seja dito nos cursos e disciplinas de pesquisa que existem algumas “racionalidades” já consagradas, as quais deveríamos tomar como “caminhos seguros” para chegar às verdades que estaríamos buscando, tenho tentado olhar a pesquisa como um “território singular”, criado por um “olhar próprio”. Apropriando-me das idéias de Costa (2002), vejo que a pesquisa não representa uma aproximação da verdade, mas uma de suas múltiplas possibilidades, abrindo caminhos para variadas e emergentes formas de problematização e investigação de questões conectadas com a educação. Com esse pensamento, a autora nos traz a oportunidade de tentar “romper com os mecanismos de dominação simbólica e de imposição de sentidos, que têm nos mantido atrelados a discursividades cujas agendas não comportam compromissos com a heterogeneidade” (COSTA, 2002, p.9). Numa passagem do livro “O Pequeno Príncipe”, Saint-Exupéry nos conta a história de uma viagem-aventura, expressando um pouco da angústia que as “interpretações” trazem para as pessoas diante de tantas “certezas” que pré-existem a nós, e de como podemos nos surpreender com “novos olhares”, “novos ângulos” sobre coisas aparentemente unívocas.

“Certa vez¹⁵, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, *Histórias Vividas*, uma impressionante gravura. Ela representava uma jibóia engolindo um animal. [...] Refleti muito sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. [...]

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: ‘Por que é que um chapéu daria medo?’

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. [...]

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando. [...]

Desta forma, ao longo da vida, tive vários contatos com muita gente séria. Convivi com as pessoas grandes. Vi-as bem de perto. Isso não melhorou muito a minha antiga opinião. Quando encontrava uma que me parecia um pouco esclarecida, fazia a experiência do meu desenho número 1, que sempre conservei comigo. Eu queria saber se ela era na verdade uma pessoa inteligente. Mas a resposta era sempre a mesma: ‘É um chapéu.’

¹⁵ O uso da margem diferenciada nesse caso serve para dar destaque ao texto.

Então, eu não falava nem de jibóias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Colocava-me no seu nível. Falava de *bridge*, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão versátil” (p.7-9).

Acredito que a pesquisa pode ser uma tentativa de desenvolver algo “impressionante”, algo “novo”, algo talvez nunca visto, como uma “jibóia engolindo um animal”, e querer, como o menino com seu desenho, mostrar o que foi visto aos(às) outros(as), esperando deles(as) interpretações as mais diversas. É um desafio: compartilhar interpretações feitas sob o meu “olhar” com “outros olhares”. Para alguns(as), esse desafio pode ser desencorajador, já que as outras pessoas não possuem um olhar idêntico, e assim poderão não encontrar as mesmas jibóias ou até nem encontrar jibóias nos meus “desenhos” de pesquisa. Portanto, partirei do princípio de que aquilo que pesquiso e escrevo será a minha visão de como a realidade se apresenta, minha tentativa de contribuir para o fomento de questões que considero importantes, como a sexualidade, as identidades, as subjetividades, a formação docente, e como todos esses “caminhos possíveis” de discussão se entrecruzam com a questão da escola. E não me coloco na certeza de uma posição firme e segura de que todos(as) compartilhem comigo os mesmos pontos de vista, os mesmos ângulos desse “*olhar investigativo*”.

Mas, o que quero dizer com essa expressão “*olhar investigativo*”? “*Olhar*”, ação de quem observa, não apenas utilizando o sentido da visão, mas também toda a carga de figuras, fotos, situações, paisagens que já tenha visto; portanto, esse olhar está cheio de idéias, está contaminado pelas *experiências* e pelos *discursos* que o moldam e o direcionam. Isso pode significar que “quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta” (COSTA, 2002, p.11). Aqui, assumo que

o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem. Aprendemos a ver e a interpretar o que vemos de muitas formas diferentes e os modos como olhamos ou traduzimos o que olhamos implicam, no mínimo, um duplo e concomitante aprendizado: aprendemos a olhar, conhecer e definir ‘coisas’ como sendo coisas determinadas e aprendemos a operar com elas, de determinados modos, com e a partir dessas aprendizagens (MEYER e SOARES, 2005, p.36).

Esse olhar é “*investigativo*” porque isso é o que toda pesquisa pretende ser: uma investigação. Mas, duvido que, ao contrário dos grandes detetives dos livros e filmes de ficção, eu conseguirei desvendar algo sólido, concreto, definitivo, como as “*Histórias*

Vividas” do livro sobre a Floresta Virgem. Ao contrário: pretendo multiplicar os mistérios, suscitar questionamentos, ampliar as possibilidades de pensar conceitos, temas, situações, sujeitos e conhecimentos, podendo inclusive abalar certezas e desestabilizar “as perspectivas formalistas e todo o tipo de orientação de pesquisa que preconize a centralidade e a primazia do método” (COSTA, 2002, p.11). Esse “olhar” está amparado em teorizações e conceitos de autores e autoras diversos, sendo também um modo particular de encarar a realidade, dentre os muitos possíveis. Assim, ao “desenhar” uma proposta de investigação, ela vai se tornando, desde sua concepção, em uma “investigação interessada”, “uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por ‘alguém’ (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos (MEYER e SOARES, 2005, p.30).

Assim, fazer pesquisa pode significar que estejamos nos colocando num “jogo”, que constitui a nossa experiência do mundo. Sob essa perspectiva, pesquisar é o mesmo que colocar-se em determinados caminhos, numa “viagem” sem rumo certo e que pode nos levar a outros tantos caminhos, porque é um percurso cheio de possibilidades. Estou ciente, no entanto, de que há múltiplas formas de entender o que é pesquisa, embora, geralmente, a concepção de pesquisa esteja associada a uma racionalidade linear, com metas definidas e um fim a ser atingido: explicar algum fato, produzir um conhecimento, acrescentar mais uma sólida verdade ao rol das que constam em nossa cultura. Em se tratando da Educação, por muito tempo, têm sido produzidos inúmeros discursos, sendo esperado, ou mesmo exigido, que as pesquisas e textos nesse campo apontem direções “certas” e “seguras”, tragam recomendações ou encaminhem soluções para os mais variados “problemas”, os quais são “diagnosticados” pelas mesmas pesquisas e textos, em um tom “prescritivo”, reivindicando autoridade (LOURO, 2004b). Somos muitas vezes levados a cair nessa “armadilha” quando apresentamos nossas idéias ou “resultados” de pesquisas: colocar-nos na posição de “quem sabe” o está afirmando, de quem tem uma “verdade” pretensamente sólida e “autorizada”. Considerando a forma contingente como interpretamos o mundo, ou seja, que as concepções e crenças que temos acerca da *realidade* são construídas pelos discursos históricos e culturais que nos interpelam e por nossos “saberes da experiência” (LARROSA, 2002a), as formas de interpretar/investigar o mundo não poderiam ser únicas.

Quando optamos por um determinado “caminho teórico-metodológico”, pode ser que tenhamos a necessidade de aprender a pesquisar através dele. Através de inúmeras leituras¹⁶ e

¹⁶ Nesse caso, as principais referências de leituras são de autores e autoras como Michel Foucault, Guacira Louro, Dagmar Meyer, Tomaz Tadeu, Alfredo Veiga-Neto e Michael Peters.

discussões de orientação, entrei em contato com a perspectiva pós-estruturalista e passei a tentar olhar o mundo sob esse foco, ou seja, não optei apenas por uma forma de pesquisar, mas, sobretudo, por uma forma de ser/estar/compreender o mundo. Assim, como diria Certeau (1994), tentei encontrar táticas de subversão das estratégias “tradicionais” de pesquisa, buscando possíveis “brechas”, outros caminhos, mesmo que seja de forma dispersa, astuciosa, silenciosa.

2.1 – Pós-estruturalismo: novos percursos na compreensão da “realidade”

O pós-estruturalismo é um movimento que parece ter “começado” na França, no início dos anos 60, como uma “resposta filosófica específica” contra as pretensões científicas do estruturalismo, tomando como inspiração principal os trabalhos de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. Conforme argumenta Peters (2000), esse movimento emerge como contraposição ao estruturalismo enquanto pretensão “megaparadigma” para as ciências sociais.

O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral (PETERS, 2000, p.39).

Peters (2000) argumenta que a inspiração na obra de Nietzsche confere ao pensamento pós-estruturalista alguns pressupostos. Primeiramente, uma forte crítica à noção de verdade, advinda do pensamento moderno (iluminista), na qual está ancorada a racionalidade científica que produz “explicações universais”, metanarrativas capazes de submeter todas as práticas e instituições humanas a determinados padrões do que é “verdadeiro”, “certo”, “bom”. Nesse sentido, o pós-estruturalismo enfatiza a “pluralidade da interpretação” e o significado adquire status de “construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto” (PETERS, 2000, p.32). Utilizo essa “proposição” para pensar as “estações” que compõem a “viagem” desta pesquisa: tentar “abalar” as interpretações e os significados solidamente construídos, especialmente quando se trata da sexualidade, das identidades, da formação docente, trazendo para o debate “outros olhares”, “outros

significados” para essas temáticas. Questionando a suposta universalidade das chamadas asserções de verdade e a visão de que o conhecimento é uma representação precisa e verdadeira da realidade, acredito poder utilizar-me do pensamento pós-estruturalista, procurando compreendê-lo

como uma perspectiva que combina uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vista transcendentais com uma rejeição das descrições canônicas e dos vocabulários finais. Em particular, a ‘suspeita para com as metanarrativas’ centra-se na questão da legitimação na era moderna, na qual várias grandes narrativas têm sido utilizadas para legitimar o poder do estado. Não existe qualquer discurso-mestre, qualquer discurso que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discursos em conflito (*op. cit.*, p.43-44).

Outro questionamento feito pelo pensamento pós-estruturalista é sobre a noção de “sujeito cartesiano-kantiano”, o sujeito da Modernidade: estável, coerente, autônomo, livre e “transparentemente autoconsciente”, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política. Hall (2003) argumenta que este sujeito – o sujeito do Iluminismo – seria totalmente centrado num núcleo interior, com o qual nasce, permanecendo essencialmente o mesmo – “contínuo ou idêntico” – ao longo de toda a existência do indivíduo. Nesse sentido, valoriza-se a autoconsciência e o autoconhecimento enquanto capacidades inatas do sujeito racional. Os pensadores pós-estruturalistas estariam inclinados à suspeita em relação ao privilégio da consciência humana enquanto autônoma e diretamente acessível pelo sujeito. Aproximando-se do pensamento pós-Moderno, os pós-estruturalistas pautam-se na existência de um sujeito “descentrado”, “fragmentado”, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2003, p. 12).

Em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000, p.36).

A perspectiva pós-estruturalista também atribui especial atenção à linguagem. Esta não é mais um elemento neutro, capaz de representar e apreender uma realidade que já está dada, pronta, naturalizada. A linguagem constitui e produz essa realidade e os modos que

temos para acessá-la. Assim, ela não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas, como argumenta Louro (2006), também institui determinados jeitos de conhecer. Em se tratando dos sentidos que professoras e professores dão ao PEAS, considero importante analisar como a linguagem colabora para a construção de suas concepções. Desse modo, pretendo encarar o sujeito como *efeito* da linguagem: somos produzidos, constituídos e posicionados pelos discursos, que nos constituem e que constroem o mundo que conhecemos. Sob essa perspectiva, os sujeitos tornam-se maleáveis aos discursos produzidos na sociedade e flexíveis às práticas e estratégias de normalização e individualização características das instituições modernas. Aqui, o discurso é entendido como “o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida” (SILVA, 2002, p.248).

O pensamento binário, característico do pensamento moderno, também é questionado pelas teorizações pós-estruturalistas, as quais procuram demonstrar que as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou “uma economia do valor” que instaura um processo de subordinação de um dos “termos” ou “pólos” da oposição ao outro. Emerge desse pensamento a noção de “desconstrução”, através do trabalho de Jacques Derrida, procurando “denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias” (PETERS, 2000). Segundo Silva (2002), os campos da educação e da teoria educacional constituem-se em diversos binarismos: “libertação/opressão, repressão/liberação, teoria/prática, racional/irracional...”. Assim, como argumenta o autor, a perspectiva pós-estruturalista, “inspirada na desconstrução, buscaria desmontar essas oposições naquilo que um de seus elementos apresenta de pretensão de superação do outro” (p.253).

As perspectivas pós-estruturalistas trazem à tona, de modo especial, a questão central das relações de poder. A partir do conceito de “vontade de potência”, construído por Nietzsche, a realidade passaria a ser vista como resultado de um complexo campo de forças, que afetam umas às outras, competem entre si e mobilizam diferentemente os sujeitos. Dentre os pensadores pós-estruturalistas que dão grande ênfase às relações de poder está Michel Foucault. Em sua genealogia, Foucault faz uma “*analítica* do poder”, ou seja, faz o diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e denuncia as tecnologias de dominação, procurando “descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam” (VEIGA-NETO, 1995, p.28). Para Foucault, o poder é produtivo e está disperso por todo o sistema social, estreitamente vinculado ao saber.

“O poder é produtivo porque ele não é apenas repressivo, mas também cria novos saberes – que podem não apenas oprimir, mas também libertar. Ele está disperso porque não está localizado em um único centro como, por exemplo, o Estado. Além disso, o poder faz parte da constelação de ‘saber-poder, o que significa que o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido por meio do exercício do poder, a serviço do controle do corpo’ (PETERS, 2000, p.44).

Gore (2000) argumenta que o trabalho de Foucault é diferenciado porque ele estudou os *mecanismos*, se voltou para as *instituições*, em seus edifícios e equipamentos, investigando suas *doutrinas* e *disciplinas*, enumerando e mostrando suas *práticas* e *tecnologias*. Para a autora, as preocupações de Foucault em relação ao poder perpassam a questão das formas de “governo”, não se referindo apenas às estruturas políticas dos estados, mas a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos pode ser dirigida, governada, estruturando um campo possível de ação dos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a noção de “poder disciplinar”, que é exercido de forma “invisível”, através de tecnologias de dominação e “tecnologias do eu”, que incidem diretamente sobre os sujeitos, sobre a forma como estes se relacionam com os saberes ou “regimes de verdade” característicos de um determinado contexto histórico e cultural. O governo dos indivíduos, através do poder disciplinar, é complementado pelo poder exercido sobre as “populações”, o que Foucault (1999) denominou de “bio-poder”, ou seja, o poder sobre a vida da população, sobre o “corpo-espécie” (sua higiene, sua sexualidade, sua demografia, etc.). Porém, como argumenta Veiga-Neto (2005), não se trata da substituição de um poder pelo outro, pois o bio-poder se coloca numa outra escala: ao mesmo tempo em que se aplica aos corpos dos indivíduos, essa modalidade de poder investe sobre o que esses corpos têm em comum – a vida, o pertencimento a uma espécie.

Segundo Silva (2002), um fator que distingue a posição pós-estruturalista sobre os mecanismos de poder e controle é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. “Para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades” (p.252). A educação seria, segundo o autor, um dos dispositivos de regulação e controle, entre os múltiplos que se dispersam na vida cotidiana, sendo considerado “central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações” (*idem*). Sobre o campo educacional, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, Silva (2002) argumenta:

Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão “necessárias”? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo (no sentido

foucaultiano) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por uma certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a “Razão” preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? (SILVA, 2002, p.248).

De que forma estas concepções se organizam num determinado “olhar” da pesquisa em educação? O que significa pesquisar a partir de uma perspectiva pós-estruturalista? Toda pesquisa traz consigo algumas expectativas e pretensões, tanto pra quem a realiza, quanto para quem acompanha e aguarda seus “resultados”. Enquanto pesquisador, minhas expectativas e pretensões são diversas, assim como as inseguranças e as ansiedades. A começar pela perspectiva de análise que assumo – o pensamento pós-estruturalista: é um pensamento emergente e, talvez, ainda pouco comum no campo da educação. Como argumenta Louro (2004b), quando dizemos que nossos projetos de pesquisa foram produzidos “na perspectiva pós-estruturalista” estamos nos fixando e nos aprisionando, mesmo que provisoriamente, a um rótulo, ao mesmo tempo em que instalamos uma expectativa, fazemos uma espécie de “promessa”. Daí surge uma pretensão: não dar conta de uma pesquisa “perfeitamente” pós-estruturalista. Quer dizer: suspeito ter cometido erros e acertos e não considero ter pleno domínio nesta perspectiva teórico-metodológica.

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriidade do sabe e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER e SOARES, 2005, p.40).

A “promessa” de fazer uma pesquisa “na perspectiva pós-estruturalista” me traz a inclinação para algumas questões relevantes. Quando nos propomos a pesquisar sobre a escola, sobre seu cotidiano, podemos incorrer no risco de achar que somos capazes de apreender as *operações, trajetórias, astúcias, artes ou maneiras de fazer*¹⁷ (CERTEAU, 1994) dos sujeitos nesse cotidiano e moldar essas práticas a partir do “olhar científico” que trazemos conosco, das teorias de que nos apropriamos na “academia”. Certeau (1994, p.81) argumenta

¹⁷ As expressões em itálico são utilizadas pelo autor em seu livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e, estão em destaque para demonstrar que as tomo de empréstimo do autor.

que “é necessário que se apaguem as práticas lingüísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio”. Desse modo, podemos sugerir que a pesquisa subtrai do cotidiano o movimento, as trajetórias, aquilo que não se deixa apropriar e, com isso, (re)constrói os fenômenos que investiga. Assim, os possíveis “resultados”, o que foi “observado”, jamais será uma representação fiel e verdadeira dos acontecimentos presenciados e dos momentos vivenciados pelos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, tornando-se “recortes” daquilo que, para mim, foi mais significativo, como nas fotografias tiradas em viagens. As “maneiras de fazer”, essa *poética* do cotidiano, não se deixa capturar deliberadamente pelos recursos da escrita, da investigação científica, mesmo utilizando-se das técnicas mais “apuradas”. Assim, uma pesquisa é sempre uma cristalização, um “congelamento” do cotidiano, fugaz, efêmero, passageiro. O que se “captura” das práticas cotidianas é apenas um pouco desse movimento e não corresponde nunca a algo verdadeiro em si, real por natureza. Considera-se assim, que pode haver uma “diferença entre os tateios, astúcias pragmáticas e *táticas* sucessivas, que escalonam a investigação prática e, de outro lado, as representações *estratégicas* que são oferecidas aos destinatários como o produto final dessas operações” (CERTEAU, 1994, p.51 – *grifos do autor*).

Considero ter subvertido, mesmo que minimamente, os modos mais “tradicionais” de se fazer pesquisa, ao assumir que sexualidade, identidades, subjetividades, educação e outros conceitos, não são compreendidos de um modo único; que é extremamente produtivo compartilhar questionamentos (e não apresentar respostas prontas e “verdadeiras”); que os encaminhamentos teórico-metodológicos que adotamos são plurais, estando atravessados por nossas crenças, valores e pelos discursos que nos afetam, diferentemente. Louro (2006) argumenta que essa diversidade de concepções, pode parecer “catastrófica” para alguns, mas também pode

ser saudada como indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos e políticos a que nos dedicamos. Disputas em torno de conceitos, de correntes, de métodos e de estratégias são sugestivas de teorias vigorosas, moventes, vivas. Não se disputa aquilo que já está consagrado, quer dizer, aquilo que se tornou sagrado e que, em consequência, carece de animação, revelando-se, de algum modo, inanimado. Saudemos, pois, nossas diferenças! Elas podem ser a fonte de nossa contínua renovação (p.3).

2.2 – A materialidade da pesquisa: planos efêmeros de viagem

Os planos dessa viagem-pesquisa foram traçados, de forma provisória, com o projeto de qualificação, aprovado em março de 2007. Ali, escolhi como estratégias de pesquisa a observação e a entrevista aberta, deixando “em suspenso” a possibilidade de realizar grupos de discussão com as professoras. As observações nas escolas aconteceram entre os meses de abril e setembro de 2007. As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2007.

A pretensão inicial era a de trabalhar com professores(as) das seis escolas “capacitadas” pelo Comitê Técnico PEAS/JF¹⁸. Em fevereiro de 2007, através das visitas de monitoramento do Comitê, estive em contato com quatro escolas. A partir daí pude perceber algumas dificuldades: as escolas estavam localizadas em pontos diversos de Juiz de Fora e na maioria delas os(as) professores(as) “capacitados(as)” haviam deixado as escolas¹⁹. Assim, optei pelo trabalho com três escolas que me pareceram mais “receptivas”, às quais denominei²⁰, ficticiamente, de Escola Jacques Cousteau, Escola Charles Lyell e Escola Charles Darwin. O contato com as escolas foi feito, primeiramente, através de telefone, marcando uma reunião para apresentação da proposta de pesquisa. Após a apresentação e o “aceite” da direção escolar, procurei fazer o convite às professoras e professores para observação de suas aulas e, posteriormente, entrevistas abertas. Cabe destacar que, ao contrário do que pretendia, não considerei viável a realização de grupos de discussão (estratégia pretendida no projeto de qualificação), devido à disponibilidade de tempo das professoras. As observações não se restringiram às aulas, mas a todos os momentos que compunham o cotidiano escolar. Daí, por exemplo, ter estado presente nas salas de professores(as) durante os intervalos e em “eventos” diversos das escolas, como o dia das “Olimpíadas de Matemática”, os momentos de preparação da apresentação de uma das escolas para o I Encontro de Adolescentes PEAS/JF, um dia de gincana cultural, entre outros.

¹⁸ O Comitê PEAS/JF é formado por profissionais que coordenam e monitoram as atividades do PEAS nas escolas municipais de Juiz de Fora, tendo “capacitado”, até o presente momento, dez escolas. Na época em que foi proposta a pesquisa, o Comitê havia “capacitado” seis escolas.

¹⁹ Esse é um dos aspectos considerados pelas professoras participantes da pesquisa como crítico, pois, a rotatividade desses(as) profissionais atrapalharia o “andamento” das atividades do PEAS nas escolas.

²⁰ Ao escolher esses nomes, procurei por viajantes ou aventureiros. Lembrei-me, então, dos naturalistas e biólogos aos quais tive acesso em leituras da área de Biologia (na qual me graduei), chegando aos três nomes: *Charles Darwin* (naturalista britânico), *Charles Lyell* (geólogo britânico) e *Jacques Cousteau* (biólogo marinho e explorador francês). Maiores informações podem ser conseguidas facilmente pela Internet.

Na escola Jacques Cousteau, fui informado de que havia somente uma professora “capacitada”, Marta²¹, professora de Língua Portuguesa. A professora aceitou prontamente participar da pesquisa. Na semana seguinte, iniciei a observação de suas aulas. Porém, sem ser comunicado pela escola ou pela professora, na segunda semana, ao chegar à escola, tive a notícia de que a professora Marta estava em licença médica. Nessa ocasião, fui informado de que havia outra professora “capacitada” pelo PEAS, Lúcia, professora de Artes, que havia participado de um dos cursos promovidos pela empresa Belgo-Arcelor Brasil, em 2004. Desde então, após ter aceitado participar da pesquisa, iniciei observação das aulas da professora Lúcia. Após o retorno da licença médica, reiniciei a observação das aulas da professora Marta.

Na escola Charles Lyell, fui informado que havia três professoras “capacitadas” pelo PEAS, trabalhando na escola. As duas primeiras com as quais conversei acharam “complicado” participar da pesquisa, pois atuam com crianças do 5º ano e até o momento não haviam realizado nenhum tipo de atividade com seus(as) alunos(as). A terceira professora aceitou prontamente participar da pesquisa. A professora Dilma, da disciplina Língua Portuguesa, atuava, na época, nas turmas de 6º e 7º anos (5ª e 6ª séries). Conversando com ela tive a notícia de que outra professora, não capacitada pelo PEAS, estava fazendo atividades relacionadas à sexualidade. Procurei esta professora, Dalva, da disciplina Ciências, conversamos e ficou acertado que observaria também as suas aulas, mesmo ela não sendo capacitada. Semanas mais tarde a professora foi convidada a integrar uma das turmas de capacitação promovidas pelo Comitê PEAS/JF.

Na escola Charles Darwin, fui informado de que havia cinco professores(as) capacitados(as), além da diretora. No turno da manhã, havia a professora Gláucia, da disciplina Ciências, que prontamente aceitou participar da pesquisa, e um outro professor, da disciplina Matemática, que estava afastado, em licença médica. Após um mês de observação das aulas da professora Gláucia, o referido professor retornou às atividades. Procurado por mim, ele aceitou participar, porém, quis deixar claro que não havia trabalhado com o PEAS desde a capacitação. No dia em que iniciaria a observação em suas aulas, o professor recuou e disse não querer mais participar da pesquisa. O motivo alegado foi que ele ficaria constrangido de ter alguém pesquisando sobre o PEAS como observador de suas aulas, que ele não havia realizado nenhum tipo de atividade relacionada ao programa.

²¹ Os nomes reais de todas as pessoas envolvidas na pesquisa foram trocados por nomes fictícios, a fim de manter o anonimato das(os) participantes.

Além das três escolas, tomei como parte da pesquisa todos os momentos vivenciados no Comitê PEAS/JF: as reuniões mensais, as visitas de monitoramento, os eventos que contaram com a participação do Comitê e aqueles organizados pelo Comitê. Os mais significativos foram a “capacitação” ocorrida em maio de 2007, da qual participei como um dos “capacitadores”, a atualização do Comitê, ocorrida em setembro de 2007, o I Encontro de Adolescentes PEAS/JF e o I Fórum de Comitês PEAS, eventos acontecidos em outubro de 2007. Em relação aos membros do Comitê, além da observação nas reuniões e outros eventos, utilizei um questionário com perguntas abertas²², uma vez que foi inviável a realização de entrevistas com cada um dos membros. No projeto de qualificação pretendi realizar também entrevistas com coordenadoras institucionais do PEAS Belgo-Arcelor Brasil. Porém, essas entrevistas foram inviabilizadas, já que a coordenação ficava em Belo Horizonte e nas poucas vezes que estiveram em Juiz de Fora, aconteceram contratemplos e desencontros que impediram a realização das entrevistas.

2.3 – Um possível roteiro de viagem

Retomando as idéias do processo, do caminhar, da experimentação, da transitoriedade e da provisoriedade, proporcionadas pela associação com “viagens”, resolvi que, o que tradicionalmente chamamos de capítulos da dissertação, neste trabalho teria outra denominação. É assim que pretendo traçar um roteiro, mesmo que provisório, das “estações de parada” dessa viagem. Assim como nas viagens que fazemos, essas “estações” representam momentos de parada temporária, em que tomamos conhecimento dos lugares por onde passamos, traçamos novas estratégias de caminhada, nos munimos das “provisões” a fim de que possamos dar continuidade à viagem, pelo menos até a próxima parada.

A primeira estação, *Nos rastros do passado: refazendo trajetos, retomando caminhos da educação sexual no Brasil*, traz um resgate histórico-cultural das práticas de educação sexual no Brasil, entre o fim do século XIX e o fim do século XX. O objetivo principal é perceber como as práticas atuais de educação sexual, incluindo-se aí o PEAS, articulam-se com elementos discursivos e não-discursivos do passado, de modo a materializar-se no cotidiano das escolas.

Na segunda “estação”, *(Re)visitando o PEAS em enunciados e materialidades*, discuto um pouco sobre a estrutura, a organização e o funcionamento do PEAS,

²² Ver no anexo 1.

problematizando questões diretamente relacionadas ao programa, como especificidades de abordagem do PEAS-MG e do PEAS Belgo-Arcelor Brasil, a questão da afetividade e da sexualidade, o conceito de adolescência, a questão das parcerias entre empresas e escolas públicas, entre outros.

Enfocando de forma mais específica as relações entre o PEAS e a escola, a terceira estação, *A escola, o PEAS, a sexualidade “caminhos cruzados” nas “viagens de formação” dos sujeitos*, aborda o papel da escola, enquanto instituição própria da Modernidade, na produção de sujeitos, de identidades e na construção e veiculação de concepções e práticas sobre sexualidade. Nessa estação, encontram-se análises do cotidiano das relações de poder nas escolas pesquisadas e das possibilidades para o PEAS no embate com esse cotidiano.

A quarta “estação”, *O PEAS “formando” professores(as): pelos caminhos das “viagens de formação”*, traz algumas problematizações sobre os processos de formação docente, tendo em vista que o PEAS propõe cursos especialmente voltados para a “capacitação” de professoras e professores para a abordagem de temas como a sexualidade na escola.

Depois das estações, a última parada é na seção *Termina a viagem, fica a vontade de caminhar*, onde apresento o que podemos chamar de considerações finais da pesquisa. Seqüencialmente, apresento as referências que fazem parte da bagagem “teórico-metodológica”, por assim dizer, além dos anexos que complementam as análises empreendidas.

**PRIMEIRA ESTAÇÃO:
NOS RASTROS DO PASSADO: REFAZENDO TRAJETOS, RETOMANDO
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL**

No filme “A máquina do tempo²³”, Alexander Hartdegen é um cientista que constrói uma máquina na tentativa de voltar ao “passado” e modificar um acontecimento do “presente”: a morte de sua noiva Emma. A “viagem no tempo” tem sido tema em diversos filmes, indicando, através da ficção, a inquietação do ser humano com os acontecimentos do “passado” e do “futuro”, e a possibilidade de alterar os acontecimentos do “presente” interferindo sobre eles antes mesmo que aconteçam. Podemos dizer que a possibilidade de alterar o “passado” surge como um incômodo com o “presente”, ou seja, o desejo de mudar o “passado” parte de um sentimento que estamos vivemos no “presente”. Assim, estaremos olhando o “passado” com as lentes do tempo “presente”.

Nesta estação, a viagem da pesquisa me leva ao “passado”, ou seja, às concepções e práticas associadas à “educação sexual²⁴” a partir de meados do século XIX e século XX, chegando à atualidade. Minha “máquina do tempo” são os textos que apresentam e discutem essas práticas, ou ainda aqueles que me fornecem embasamento teórico-metodológico para analisá-las e problematizá-las. Dessa forma, “voltando no tempo”, busco elementos que me auxiliem na análise e problematização da “educação sexual” concebida e praticada hoje.

Quando defendemos hoje propostas de implantação da orientação sexual nas escolas ou debatemos a importância de se trabalhar temas ligados à sexualidade com nossos alunos, muitas vezes não paramos para pensar que a educação sexual no Brasil, enquanto tema científico e pedagógico, é matéria de destaque no meio médico e educacional desde as primeiras décadas do século XX (RIBEIRO, 2004, p.15).

As preocupações com a educação sexual estão relacionadas ao modo como cada sociedade, em sua época, concebe as relações entre os sujeitos e o modo como vivenciam e praticam sua sexualidade. Cada época, cada momento histórico, tem suas formas de entender, praticar e regular a sexualidade, através dos inúmeros discursos que são produzidos em meio a

²³ A máquina do tempo (The Time Machine). Direção: Simon Wells. Produzido nos Estados Unidos, 2002, Warner Home Vídeo. DVD (96 min.).

²⁴ Cabe destacar que o uso do termo educação sexual como referência às práticas formais – programas, projetos, etc. – que visam à abordagem da sexualidade, quase sempre ligadas ao contexto escolar, pode ser minimalista, considerando-se a educação sexual como processo que acontece desde o nascimento e durante toda a vida, nas mais variadas instâncias sociais. Quando preciso, farei as devidas distinções.

relações de poder e que passam a circular nos contextos sociais específicos. O termo “sexualidade” parece ter surgido no século XIX, e, como afirma Foucault (1999), é um “dispositivo histórico” e, portanto, uma “invenção social”, já que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, o desejo, os sujeitos, sustentada por uma rede de saber-poder-prazer.

Entre os séculos XVII e XVIII novos códigos passaram a reger as práticas e os comportamentos sexuais nas sociedades burguesas, transportando o sexo para o âmbito do privado, algo que deveria ser tratado somente na intimidade dos casais, reservado a certos locais e ocasiões produtores de lucro e de conhecimento, tais como o “*rendez-vous*” e as casas médicas (FOUCAULT, 1999). Desse modo, passou-se a uma “repressão sexual”. Porém, sob a égide desse “discurso repressivo”, muitos outros foram produzidos, demonstrando que mais do que uma repressão houve uma proliferação dos discursos, principalmente em dois sentidos: primeiramente na tentativa de controlar, vigiar, normatizar, regular o exercício da sexualidade e, paralelamente, na tentativa de libertar o sexo dessa repressão, passando a constituir-se numa causa política. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1999, p.12). Ao mesmo tempo em que se estabeleceram regiões, “senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição [por exemplo, entre pais e filhos, educadores e alunos, patrões e serviçais]” (*idem*, p.22), no âmbito dos discursos o fenômeno é quase inverso: “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (*ibidem*, p.21). Assim, pretendo trabalhar com o paradoxo do silêncio e da “vontade de saber”, tentando perceber como ele organiza, ainda hoje, as relações de nossa sociedade com a sexualidade, e como a Educação está sendo produto e produtora dessa relação.

A “parada temporária” nesta estação apresenta algumas das iniciativas de “educação sexual” que considero significativas para tentar compreender o funcionamento de projetos e programas que, como o PEAS, se inserem nos dispositivos discursivos que produzem efeitos de verdade sobre a sexualidade, especialmente aquelas que se referem aos(às) adolescentes. No decorrer da história, inúmeras práticas “formais²⁵” de abordagem da sexualidade vêm se constituindo como tecnologias de produção de sujeitos e verdades. Ressalto que não pretendo

²⁵ Por práticas “formais” da “educação sexual” entendo os projetos, programas e atividades pedagógicas diversas exercidas com o objetivo de “tratar” da sexualidade como tema específico e outros temas relacionados a ela, principalmente na escola. Porém, como veremos mais adiante, existiram práticas institucionais “exteriores” à escola, como a desenvolvida pelo “Círculo Brasileiro de Educação Sexual” (CBES), no Rio de Janeiro, a partir da década de 1930.

fazer uma história da sexualidade e da “educação sexual” no Brasil. Como na “viagem no tempo”, o retorno ao “passado” não implica encontrar algo que está ali, pronto a ser “descoberto” ou “descrito”, ou seja, pretendo enxergar “passado”, “presente” e “futuro” não como categorias essencializadas, mas como produções discursivas, históricas e culturais.

O passado e suas teorias devem ser pensados como iniciativa humana, e não como algo dado. Somente dessa forma será possível construir interrogações e posições inesgotáveis a partir deles. Assim sendo, diminui-se o conformismo com o que é aceito só porque existe, recuperando-se a capacidade do espanto, de desconstrução e de emancipação dos indivíduos e dos grupos diante das posições de força (FERRARI, 2004, p.112).

Nosso olhar sobre o “passado” é extremamente contingente. Assim, o movimento de olhar o “passado” a partir de uma ótica da atualidade não corresponde a descrever ou produzir uma “verdadeira história”, visto que nesse movimento estamos construindo o “passado” que esperamos e queremos encontrar, utilizando referências do “presente”. Como argumenta Santos (1996), a História “não deve ser entendida como uma simples transparência que traduz o que ‘realmente aconteceu’, mas como uma tecedura discursiva em que se encontram defrontados sentimentos e representações conflitantes” (p.87-88). Apesar de apresentar experiências, relatos e exemplos de projetos produzidos em escolas e contextos sociais de épocas passadas, estou consciente de que estes faziam – e ainda hoje fazem – parte de uma rede de significados e discursos bastante ampla e complexa, inseridas em relações de saber-poder.

De alguma forma acredito que tal movimento de “olhar o passado” ou operar no campo do conhecimento histórico, esteja próximo da perspectiva foucaultiana. Rago (1995) argumenta que a emergência das teorizações de Michel Foucault sobre a História significou repensar os procedimentos historiográficos, percebendo de que forma “as práticas discursivas e as não-discursivas, as redes de poder constituem determinadas configurações culturais e históricas que resultam na produção de determinados objetos e de determinadas figuras sociais” (p.6). Trabalhando com a “invenção” da “adolescência” no discurso psicopedagógico, César (1998) argumenta que inúmeros estudos têm sido produzidos dentro dessa “metodologia historiográfica”, a partir de temas antes desconsiderados pelo campo da História:

Temas como a “prostituição”, a “infância”, a “família”, a “maternidade” e o “homossexualismo” vêm recebendo já há algum tempo, um tratamento historiográfico específico, que problematiza a sua construção histórica, evitando assim tratá-los como se fossem ‘objetos’ naturalmente dados e imutáveis a longo da história (p.4).

A autora argumenta que essa metodologia – a “investigação genealógica” – observa atentamente os momentos em que práticas e discursos históricos transformam-se em “objetos naturais”, tratados como “problemas”, orientando a produção de discursos científicos²⁶. Acredito que a “educação sexual” seria um desses “objetos” naturalizados e tratados em campos de saber-poder específicos. Dessa forma, talvez seja preciso reconstruir o percurso do saber que configurou a “educação sexual” nos discursos da atualidade, evidenciando a formação de redes discursivas e suas relações com as estratégias de poder, o que implica uma desconstrução do conceito de “educação sexual”. Pretendo tentar me aproximar do que a autora denomina de “investigação genealógica”, tentando perceber como a “educação sexual” começa a ser problematizada, “de que forma e em que contexto ela passou a ser um problema que deveria ser apreendido e transformado por meio de saberes, que se reproduzem em determinadas instituições” (CÉSAR, 1998, p.6)²⁷. César (1998) argumenta que a genealogia proposta por Foucault diz respeito a uma história voltada para o “presente”, e deve ser compreendida em termos de uma crítica do presente.

A história genealógica traz consigo a possibilidade de utilizar o conhecimento histórico, tendo em vista o objetivo político de mudar o nosso tempo, constituindo-se, deste modo, em uma crítica da cultura dominante. Empreender uma história genealógica, significa perceber de que maneira as práticas discursivas e não discursivas resultam na produção de determinados ‘objetos’ e de determinados ‘sujeitos’ sociais, pois não é sem este conhecimento que ambos poderão ser transformados (p.8-9).

²⁶ Foucault parece ter empreendido esse tipo de investigação quando aborda o nascimento do ‘sujeito’ homossexual: “Esta nova caça às sexualidades periféricas provocou a *incorporação das perversões* e nova *especificação dos indivíduos*. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. (...) É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalícia – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. [...] O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 1999, p.43-44).

²⁷ Essa descrição corresponde ao que César (1998) se propôs a fazer em sua dissertação de mestrado, tendo como foco a “adolescência”. Como argumenta a autora: “A fim de desconstruir o caráter essencialista da compreensão da “adolescência” como um objeto natural, esse trabalho pretendeu levar a cabo uma investigação genealógica da “adolescência” como ‘problema’” (p.6).

Desse modo, tratar da “educação sexual” enquanto campo discursivo específico, produzido em meio às redes de saber-poder que a transformam em “objeto” de leis, normas, conselhos, pedagogias, pode nos servir para tentar interferir, mesmo que minimamente, nas relações de força que condicionam o caráter de “naturalizadas” ou “essencializadas” das concepções e práticas envolvendo a abordagem da sexualidade no contexto escolar. Assim, talvez seja preciso “voltar ao passado, impulsionado pelo inconformismo e pela raiva, entendendo-o como produto da construção humana e, a partir daí, colocar interrogações e tomadas de posição em relação a ele, ao presente e ao futuro” (FERRARI, 2004, p.112).

Início esta “viagem no tempo” analisando a emergência da educação sexual, em meio às mudanças político-sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX na Europa e séculos XIX e XX no Brasil, que associaram o sucesso do Estado ao controle e disciplinarização dos corpos e da sexualidade, e que deram “autoridade” e status de “verdade” aos discursos médicos emergentes. Em seguida, apresentando experiências de “educação sexual no Brasil”, procuro estabelecer conexões com as concepções e discursos que as organizavam e possibilitavam suas condições de existência, tendo em vista a “*vontade de saber*” que se instala em meio à intensa produção discursiva sobre a sexualidade durante o século XX. Por último, apresento com mais detalhes aspectos históricos e de constituição do PEAS, articulando seu funcionamento às práticas discursivas e não-discursivas que vieram, ao longo do século XX, organizando o trabalho pedagógico com a sexualidade.

1. Educação sexual: preocupação dos Estados modernos, objeto de atenção das ciências médicas

Ao “voltar no tempo” para perguntar sobre o funcionamento da “educação sexual” em determinados contextos histórico-culturais, não pretendo fazer uma busca por suas “origens”. Dessa forma, não perguntaria “quando surge a educação sexual”, mas talvez: que condições tornaram legítima a preocupação com a educação sexual dos sujeitos? Ou como a educação sexual se tornou um “problema”, algo a ser investigado, normatizado, inserido em sistemas de regulação e vigilância? Nesse caso, não estaria me referindo somente à educação sexual escolar, mas àquela praticada no âmbito social, inserida num projeto de sociedade que inclui planos para produzir determinados tipos de sujeitos, autorizando (ou desautorizando) determinadas práticas/comportamentos, classificando os desejos, incitando a busca de uma “verdade fundamental” que estaria presente em cada um de nós. Assim, construir um sujeito sexualmente disciplinado parece ter sido uma das metas das sociedades modernas, concebidas

por Michel Foucault como “sociedades disciplinares²⁸”. Como argumenta César (1998), a sociedade disciplinar investiu indiscriminadamente sobre os corpos, independente da condição social e econômica dos indivíduos. Nesse contexto, através das políticas de higienização, a sexualidade tornou-se alvo de controle efetivo da população.

As teorizações desenvolvidas por autores(as) como Foucault (1999), Costa (1999), Santos (1996), César (1998), Nunes (1996) e Ribeiro (2004) funcionam como uma “máquina do tempo”, pois apontam para as mudanças ocorridas na passagem do século XVIII para o século XIX como significativas para pensar a produção de novos discursos sobre a sexualidade, os desejos e os sujeitos, instituindo novos regimes de verdade. A ascensão da ciência médica/biológica, enquanto campo produtor de saberes sobre o sujeito humano, parece ter inaugurado novas práticas de classificação e normatização da sexualidade. Acredito ser nesse contexto que a educação sexual tenha se tornado algo a ser problematizado, ou seja, “educar a sexualidade” torna-se algo com o que se preocupar, algo passível de controle e prescrições. Assim, os termos “educar” e “educação” traduziriam um processo ativo de subjetivação, controle e disciplinamento, adequando os indivíduos e a população às normas sociais e políticas.

Mas, como foi possível que a “educação sexual” se tornasse um problema? Como afirma Foucault (1999), os três grandes códigos que regiam as práticas sexuais até o fim do século XVIII eram “o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil” (p.38). Estes se concentravam nas relações matrimoniais, no “dever conjugal”, na capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, etc. Aqui, o poder funcionaria na forma da lei, da interdição e da censura²⁹.

²⁸ Segundo Foucault (2007), a disciplina seria um modo de exercício do poder distribuído por todo o corpo social, embora tenha se vinculado a diversas “instituições de seqüestro”, como a prisão, o exército, a fábrica e a escola. A disciplina inaugura, entre os séculos XVII e XVIII, “uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (p.119). Foucault (2007) argumenta que durante os séculos XVII e XVIII a disciplina, pautada na vigilância generalizada, se multiplica e forma o que poderia se chamar de “sociedade disciplinar”.

²⁹ Trata-se de um poder “pobre em seus recursos, econômico em seus procedimentos, monótono nas táticas que utiliza, incapaz de invenção e como que condenado a se repetir sempre. [...] um poder que só teria a potência do “não” incapacitado para produzir, apto apenas para colocar limites” (p.83). Segundo Foucault (1999), “permanecemos presos a uma certa imagem do poder-lei, do poder-soberania que os teóricos do direito e a instituição monárquica tão bem traçaram. E é desta imagem que precisamos libertar-nos, isto é, do privilégio teórico da lei e da soberania, se quisermos fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos. É preciso construir uma analítica do poder que não tome mais o direito como modelo e código” (p.87).

A ordem da lei impõe-se por meio de um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras. Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A lei é teoricamente fundada na concepção ‘jurídico-discursiva’ do poder e histórico-politicamente criada pelo Estado medieval e clássico (COSTA, 1999, p.50).

Segundo Costa (1999), Foucault distingue os agentes responsáveis pela criação dos padrões de comportamento social em *legais* e *normativos*. O modelo “jurídico” estaria centrado no enunciado da lei e no funcionamento da interdição, pautado nos “modos de dominação, submissão e sujeição” que se reduziriam “ao efeito da obediência” (FOUCAULT, 1999, p.83). Com a ascensão dos Estados modernos dos séculos XVIII e XIX, os novos procedimentos de poder funcionariam “não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei mas pela normalização, não pelo castigo mas pelo controle”, exercidos “em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (*idem*, p.86). Trata-se de um *poder normativo*, exercido através de “dispositivos”, ou seja, “conjuntos de práticas discursivas e não discursivas³⁰ que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria” (COSTA, 1999, p.50).

Da combinação destes discursos teóricos e destas regras de ação prática o dispositivo extrai seu poder normalizador. A lei, através da repressão, busca principalmente negar, desqualificar, obstruir a via de acesso do indesejável. A norma, embora possa incluir em sua tática o momento repressivo, visa prioritariamente a prevenir o virtual, produzindo fatos novos. A regulação é o mecanismo de controle que estimula, incentiva, diversifica, extrai, majora ou exalta comportamentos e sentimentos até então inexistentes ou imperceptíveis. Pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais (COSTA, 1999, p.50).

Foucault (1999) argumenta que no século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo, colocando em funcionamento uma “polícia do sexo”, isto

³⁰ Costa (1999) define “práticas discursivas” como os “elementos teóricos que reforçam, no nível do conhecimento e da racionalidade, as técnicas de dominação”, criados “a partir de saberes disponíveis – enunciados científicos, concepções filosóficas, figuras literárias, princípios religiosos, etc... – e articulados segundo as táticas e os objetivos do poder”. O mesmo autor define “práticas não-discursivas” como sendo o “conjunto de instrumentos que materializam o dispositivo: técnicas físicas de controle corporal; regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições; técnicas de organização arquitetônica dos espaços; técnicas de criação de necessidades físicas e emocionais etc.” (p.50).

é, a “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo registro de uma proibição” (p.28). A sexualidade se torna algo a ser analisado, classificado e, através dos mecanismos de normatização, inserido em contextos de “aproximação” entre a medicina, interessada em propagar determinadas idéias sobre a saúde individual e coletiva, e o Estado. No Brasil, tal “aliança” teria dado sustentação às mudanças políticas e sociais em um país recentemente “liberto” (RIBEIRO, 2004; COSTA, 1999). O “sexo” se torna um problema político e econômico³¹. “É a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos [...], mas à maneira como cada qual usa seu sexo” (FOUCAULT, 1999, p.29). A emergência do conceito de “população”, em meados do século XIX, marca as preocupações do Estado não mais com os sujeitos, mas com a população em seus fenômenos “específicos” (natalidade, morbidade, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, alimentação, habitat, etc.). Nesse momento, o “sexo” inscreve-se socialmente enquanto questão política e econômica:

cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão único. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos (FOUCAULT, 1999, p.27).

Através da preocupação com a população, Foucault (1999) identificou duas formas de “poder sobre a vida”: um centrado “no corpo enquanto máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na exortação de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade [...] *anátomo-política* do corpo humano”; outro centrado no “corpo-espécie”: “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar [...]: uma *bio-política* da população” (p.131). Pode-se dizer que em meados do século XVIII instaura-se a “era de um *bio-poder*”, o que, para Foucault (1999), significa pensar que “o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida”. Assim,

os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua

³¹ Como argumenta Foucault (1999): “Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos” (p.29).

aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneridade, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo (FOUCAULT, 1999, p.138).

O campo médico-científico, no século XIX, entra em atividade para suscitar discursos sobre o sexo, ganha notoriedade e multiplica as formas de regular os prazeres e desejos, especialmente as formas consideradas “desviantes”. A medicina passa a investir sobre os sujeitos, investigando seus desejos, suas fantasias, classificando o “normal” e o “patológico”, o “bom” e o “mau”, instituindo correções, investindo terapêutica e pedagogicamente sobre os indivíduos (crianças, jovens, homens, mulheres), sobre as famílias e sobre a “população”. Foucault (1999) argumenta que as sociedades modernas estariam vendo a emergência da “*scientia sexualis*”³², que procura interrogar, classificar, regular as “*sexualidades periféricas*”, ou seja, a sexualidade das crianças e das mulheres, a dos loucos e dos criminosos, o “prazer dos que não amam o outro sexo” (p.39). Segundo Foucault (1999), esta “implantação das perversões”³³ tem efeito na consolidação das relações de poder em relação ao sexo e ao prazer. No Brasil, os ideais das ciências médicas parecem ter se fortalecido a partir de meados do século XIX e, principalmente, no início do século XX, difundindo saberes e práticas para além da sexualidade, chamando a atenção para todo tipo de comportamento e valores que diziam respeito à saúde dos indivíduos, dirigindo uma educação voltada para os aspectos físicos, intelectuais, morais e sexuais. Em relação à sexualidade, Nunes (1996) argumenta que a ascensão das idéias positivistas no século XIX produzirá “uma visão cientificista da corporeidade e conseqüentemente da sexualidade humana”, associando a sexualidade ao campo das informações médico-biológicas, da reprodução humana, “com extensões higienistas muito próprias da configuração civilizatória e urbanizante” que teria tomado conta da República no final do século XIX e início do século XX.

³² Foucault (1999) argumenta que historicamente dois grandes “procedimentos” se encarregaram de produzir “a verdade do sexo”. Primeiramente, a *ars erotica*, atribuída às sociedades orientais, através da qual “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência” (p.57). Nesse caso, o foco está no prazer do próprio sujeito, que deverá conhecê-lo profundamente (perceber sua intensidade, sua duração, suas “reverberações” no corpo e na alma) e, conseqüentemente, nas práticas sexuais. A *scientia sexualis*, segundo Foucault (1999), se traduz nos procedimentos das sociedades ocidentais para produzir a verdade do sexo, aliando técnicas de confissão a uma discursividade científica que procurou “patologizar” a sexualidade, instituindo práticas terapêutico-pedagógicas de normalização dos sujeitos. Foucault (1999) nos alerta que, ao contrário do que possa parecer, a *ars erotica* não foi substituída pela *scientia sexualis*: “é necessário perguntar, se, desde o século XIX – e sob o fardo de seu positivismo decente – a *scientia sexualis* não funciona, pelo menos em algumas dimensões, como uma *ars erotica*” (p.69).

³³ “[...] a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais “incompletas”; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexas; integrou-os ao “desenvolvimento” e às “perturbações” do instinto; empreendeu a gestão de todos eles” (p.41).

Costa (1999), César (1998) e Santos (1996) afirmam que as transformações políticas e sociais trazidas pelas novas configurações históricas no Brasil – passagem de uma sociedade colonial para uma sociedade burguesa – tiveram no discurso médico uma ferramenta na produção de sujeitos que se adequassem ao novo contexto, talvez muito pouco através das leis e especialmente através das *normas*, que antes de proibir ou coibir atitudes e comportamentos, agia estimulando, instigando os indivíduos e as famílias a adotarem as recomendações higiênicas em prol de um “*bem maior*”, ou seja, da manutenção dos ideais modernos/burgueses. No Brasil, a autoridade dos discursos médicos, pautada numa pretensa neutralidade do saber científico, se torna evidente na grande influência dos discursos e práticas que, adquirindo status de “verdade”, passa a ditar regras para os indivíduos, convocando-os a se aliarem ao projeto de higienização e sanitização dos espaços públicos e privados, e também dos comportamentos e práticas sociais. Pode ser possível notar que, historicamente, o saber médico tem exercido grande influência sobre os comportamentos das pessoas. Na atualidade, principalmente através da mídia, somos constantemente acionados para possíveis “sintomas” que venham a indicar doenças. Nossa atenção está constantemente dirigida para a forma como nos comportamos, nos alimentamos, se nos exercitamos ou não, enfim, estamos inseridos em processos de subjetivação que nos dirigem constantemente para nós mesmos, nossa saúde, nossa qualidade de vida, tendo em vista toda uma gama de “novos procedimentos”, “novas prescrições”, “novas tecnologias” surgidas cotidianamente. Talvez seja interessante problematizar essas práticas, tentando perceber o quanto nos sujeitamos a elas e que efeitos produzem em nós esses discursos de “auto-cuidado” ou “auto-proteção”.

Voltando novamente ao início do século XX, Costa (1999) afirma que a ação da “pedagogia médica” ultrapassou os limites da saúde individual, transformando a família no seu alvo preferencial, convocando-a a difundir as recomendações da política higiênica, através da qual “os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais” (p.12).

A instituição familiar passou por profundas transformações, que culminaram na idealização de uma noção de ‘intimidade’, iniciada no espaço físico da moradia e manifesta nas relações afetivas do território doméstico. No interior do discurso disciplinador que a criou, a vida doméstica constituiu-se como ‘objeto’ de investigação das ciências e de intervenções institucionais, não só para a burguesia, como também para os pobres (CÉSAR, 1998, p.16).

Dessa forma, como argumenta Costa (1999), a vida privada dos indivíduos foi atrelada ao destino político da burguesia³⁴. A materialidade dos discursos médicos teria alterado não somente o perfil “sanitário” das famílias, mas também sua feição social. A “*educação higiênica*” empreendida na sociedade brasileira de meados do século XIX parece ter se desenvolvido sob quatro aspectos: uma *educação física*, responsável pela criação do “corpo saudável”; uma *educação moral*, que criou a figura do indivíduo contido, polido, bem educado, às custas de uma “crescente tendência à autoculpabilização, que se tornou a marca registrada do sujeito ‘civilizado’ e aburguesado” (*idem*, p.14); uma *educação intelectual*, a fim de refinar e cultivar cientificamente a “primitiva sociedade colonial”, contribuindo para o processo de hierarquização social da inteligência³⁵, criando a idéia de um indivíduo “culto” superior ao “inculto”; e por fim, uma *educação sexual*³⁶, responsável pela transformação de homens e mulheres em “reprodutores e guardiões de proles sãs e ‘raças puras’ (*ibidem*).

O início do século XX assiste a uma intensificação das tecnologias médicas para o controle e disciplinamento dos sujeitos. Poderíamos pensar numa viagem, onde os locais de chegada seriam o Estado moderno e a sociedade burguesa, tendo como “trilhos” os discursos médicos; no comando desse trem estariam todos os “especialistas” da época, tendo como “passageiros” os indivíduos de diferentes classes sociais e condições econômicas. Como em qualquer viagem haveria os “contratempos”, as “paradas”, as “mudanças de rota”, que lembrariam aos “especialistas” da necessidade de um investimento cada vez maior na “educação” (sanitária, higiênica, moral, sexual) desses sujeitos. Ao que parece, somente a “terapêutica familiar” não bastaria para o sucesso desse projeto político-social, fato que dirige o olhar dos especialistas para outra instituição: a escola. Assim, família e escola tornaram-se instituições a partir das quais se implantariam as “políticas higienistas”, que produziriam o modelo ideal de corpo e de indivíduo, compatível com os moldes científicos e políticos da

³⁴ Segundo Costa (1999) isso se deu de duas maneiras “historicamente inéditas”: “Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. Por outro lado, a ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade” (p.13).

³⁵ Segundo Costa (1999), essa hierarquização difundiu “o preconceito de que o cérebro do homem capacitava-o para as profissões intelectuais, enquanto o da mulher só lhe permitia exercer atividades domésticas” (p.14).

³⁶ “A sanidade física da família de elite aumentou, na medida em que as condutas sexuais masculina e feminina foram sendo respectivamente reduzidas às funções sócio-sentimentais do ‘pai’ e da ‘mãe’. Em contrapartida, esta mesma educação desencadeou uma epidemia de repressão sexual intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da ‘polícia médica’. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tirar de homens com o ‘nervosismo’; adultos, a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição” (COSTA, 1999, p.15).

época; tornaram-se também os agentes de um dispositivo da sexualidade que previa a produção de sujeitos “sexualmente saudáveis”, tomando como ideais o modelo masculino, heterossexual, reprodutivo e livre de doenças e anomalias (CÉSAR, 1998).

2 - A escola como aliada dos discursos médicos

A preocupação com a produção de sujeitos que colaborassem para a efetivação dos trâmites sociais e políticos em meados do século XIX e início do século XX parece ter servido de estímulo para que a escola se tornasse, ao lado da família burguesa, uma aliada na sustentação dos alicerces que estavam por erigir uma nova pátria. A escola passará a desempenhar um papel fundamental na disciplinarização do corpo e na disseminação dos discursos sobre a sexualidade, difundidos através dos ensinamentos morais, tornando-se assim a educação pública, em muitos casos, preferível à educação doméstica. “A escola passa a desempenhar um papel importante na domesticação de quereres, de desejos, na construção dos critérios explicitadores dos comportamentos sociais desejáveis” (SANTOS, 1996, p.78).

No início do século XX, chegam às escolas as primeiras noções de uma educação sexual condizente com os projetos de sociedade pretendidos no Brasil nessa época, a partir da influência das correntes médico-higienistas em voga na Europa, principalmente na França. Estas pautavam-se no combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também à preparação da mulher para desempenhar seus papéis de esposa e mãe (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1995). O onanismo³⁷ (masturbação) era uma das práticas mais perseguidas e condenadas por médicos e pedagogos, sendo trazida à sociedade como um “crime higiênico”, um perigo para a saúde física, moral e intelectual dos jovens, cuja punição era o tratamento.

Aos poucos os discursos médicos foram sendo incorporados pelas escolas do início do século XX, investindo na educação “desde a mais tenra idade”, para “difundir regras de bem-viver, instruir para salvar da ignorância, formar virtudes e inteligência, fortalecer o caráter, restituir energias para produzir” (STEPHANOU, 2005, p.144). A atuação educativa e

³⁷ “Nos colégios e internatos, a preocupação com a sexualidade deu-se por meio da idéia de “higiene sexual”. Assim, a ciência tomava o lugar da moral ao ditar as regras de comportamento que não mais distinguiam entre o moral e o imoral, mas sim entre o normal e o patológico. Nesse universo sinistro das ‘verdades’ da ciência, a condenação à masturbação seria matéria-prima para a produção de discursos de controle dos corpos dos jovens no espaço das micropolíticas de produção do ‘sujeito ideal’” (CÉSAR, 1998, p.28).

saneadora da medicina invade os espaços educativos³⁸. Em relação à sexualidade, o discurso de um dos renomados médicos da época parece traduzir bem os objetivos dessa atuação: “Educação sexual para levantar o véu da hipocrisia, para opor o dique da resistência incoercível à enxurrada das perversões, dos vícios, dos males venéreos, dos descabros e dos instintos desenfreados” (*idem*, p.143).

Pensando com Foucault (1999) sobre os discursos que afirmam ter sido imperiosa a repressão sexual nessa época, vejo que a sexualidade, assim como hoje, esteve atrelada às redes de saber-poder que instauravam um paradoxo: sexualidade vista como sinônimo de intimidade, relegada aos espaços privados, ao mesmo tempo em que era tema responsável pela produção de uma extensa e múltipla carga de discursos, que a tornavam algo público, algo de que era necessário falar, nem que fosse sob o pretexto da negação, do silenciamento, da normatização. Assim parecem ter caminhado as práticas escolares de educação sexual no Brasil ao longo do século XX, em meio a tensas disputas de poder e legitimidade, entre o público e o privado, motivadas pela “*vontade de saber*” que dirigia a atenção de médicos e pacientes, políticos e cidadãos, professores e alunos, pais e filhos, para a sexualidade. O que tem produzido essa “*vontade de saber*” em termos de práticas de educação sexual nos contextos escolares do século XX? De que formas essas práticas, datadas/históricas, se relacionam com projetos e programas desenvolvidos na atualidade? No intuito de pensar sobre essas e outras questões, apresento a seguir algumas das iniciativas de trabalho pedagógico com a sexualidade ao longo do século XX.

3 - Educação sexual no Brasil: início do século XX até a década de 1950

A partir das décadas de 1920 e 1930 as discussões a respeito da educação sexual parecem ter se intensificado. Santos (1996) argumenta que nessa época a cumplicidade entre sexualidade, ciência médica e Estado se expressava principalmente através de campanhas sobre a prevenção de doenças, como a sífilis, e, também por intermédio da imprensa, onde era difundida a importância da educação sexual. Reflexo disso foi a fundação do *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, no Rio de Janeiro, que reuniu médicos, pedagogos e juristas, com o objetivo de levar a educação sexual às camadas populares, difundindo-se nos mais

³⁸ “[...] seja em escolas de ensino elementar, técnico, cursos de formação de professores, orfanatos e asilos, cursos de mães, de enfermeiras, e mesmo de jovens doutores, seja através de manuais de saúde e higiene, propaganda sanitária, conferências e artigos educativos divulgados na imprensa da época ou transmitidos por radiodifusão” (STEPHANOU, 2005, p.145).

importantes círculos intelectuais e políticos dos anos 30. Um dos principais fundadores do CBES, o médico José de Albuquerque, era referência em questões de sexologia e educação sexual, tendo produzido diversas obras³⁹ nessas áreas (CÉSAR, 1998; REIS e RIBEIRO, 2004). Essa entidade seria responsável pela publicação de um boletim periódico – *Boletim de Educação Sexual* – e realizava “sessões públicas de conferências, as quais eram divididas em três partes: explanação doutrinária de um ponto sobre educação sexual, projeção de um filme sobre educação sexual e debate com o presidente do CBES, que era o próprio José de Albuquerque” (REIS e RIBEIRO, 2004, p.33).

César (1998) argumenta que essa educação sexual, difundida a partir das décadas de 1920-1930, continha objetivos “construtivos” – no sentido da produção do “adulto ideal” – e “preventivos” – no sentido da eliminação dos vícios. Os especialistas encaravam essas práticas como algo da ordem da “higiene mental”, visando à adaptação dos indivíduos às normas sociais. Nesse sentido, a instrução pretendia ir além dos aspectos fisiológicos, reforçando o “valor do matrimônio”, naturalizando as funções de paternidade e maternidade, o que contribuía para fixar as diferenças dos papéis sexuais e acentuar a hierarquia de gêneros.

Entre outros problemas que deveriam ser abordados pela “educação sexual”, encontravam-se a ‘má saúde’ dos órgãos sexuais, a ‘promiscuidade’ e a ‘imoralidade’, isto é, atitudes de conduta que colocariam em risco uma vida em conformidade com os códigos morais aceitos, bem como a ‘vulgaridade sexual’, a ‘paternidade não eugênica’, e as doenças venéreas. A “educação sexual”, investida das práticas de ‘higiene sexual’, representava um dispositivo valioso para a elaboração de atitudes e formação de ideais adequados a uma noção de ‘sexualidade responsável’, ou seja, a ‘sexualidade madura’, conjugal, ‘heterossexual’ e procriativa (CÉSAR, 1998, p.96).

Sinto-me instigado a pensar que o caráter “construtivo” da educação sexual, conforme argumenta César (1998), pode não ser algo próprio “daquele tempo”, mas poderia ser um aspecto inerente a esse processo. Ou seja, qualquer tipo de projeto/programa de educação sexual pode ser visto como um tipo de tecnologia de sujeição. Em se tratando do PEAS, foco de análise da pesquisa que originou esta dissertação, poderíamos pensar na

³⁹ Entre as principais obras de José de Albuquerque, Reis e Ribeiro (2004) destacam: *Introdução ao estudo da patologia sexual* (1928), *Da impotência sexual do homem* (1928), *Hygiene sexual* (1929), *Moral sexual* (1930), *O Sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade* (1936), *Catecismo da educação sexual: para uso de educandos e educadores* (1940). Além dos livros o autor produziu publicações periódicas, tais como o “*Jornal de andrologia*”, o “*Boletim de Educação Sexual*”, folhetos dirigidos ao público (camadas populares), programas de rádio e até um filme (A educação sexual nos diversos períodos da vida – 1935).

produção de adolescentes e professores(as) de determinados “tipos”: sexualmente responsáveis, solidários, produtivos, destituídos de “mitos” e “tabus” em relação à sexualidade. Ao enquadrar os sujeitos em determinados “moldes”, o PEAS pode estar se baseando em ideais de uma educação sexual capaz de promover mudanças de comportamentos, de construir sujeitos que vivenciam a sexualidade de modos considerados “corretos” ou “positivos”.

Ainda na década de 1920, um movimento organizado pelas feministas da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino reivindica a educação sexual que proporcionasse proteção à infância e à maternidade (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1995). Nesta mesma década, em 1928, durante um Congresso Nacional de Educadores, aprovou-se a defesa de um programa oficial de educação sexual nas escolas, porém a ser aplicado apenas às crianças acima de 11 anos.

Nesta mesma época, uma experiência teve destaque: o professor de biologia e pastor protestante J. Steawart, do Colégio Batista do Rio de Janeiro, em 1930, expressa a intenção de abordar a instrução biológica sobre sexualidade e reprodução humana, “calcada sobre fundamentos estritamente científicos, de cunho comprovadamente empirista-positivista, dentro da disciplina e dos núcleos temáticos referentes à evolução da espécie animal” (NUNES, 1996, p.122). No entanto, sua iniciativa foi “rancorosamente atacada” por todos os segmentos institucionais do Rio de Janeiro – igreja, imprensa, associações de pais – e pela opinião pública, sendo acusado de “incitar à permissividade da juventude e promover a ruína da família e dos valores religiosos e morais que permeiam a sociedade” (*idem*). Relata-se que o professor teve seu comportamento social questionado, sofrendo perseguição e, posteriormente, processo jurídico, até ser demitido sem indenização. Exemplos como esse nos mostram a estreita relação entre sexualidade e moral.

A produção discursiva que prevê determinados comportamentos “aceitáveis” evoca padrões de moral que circulam nos contextos sociais de determinadas épocas. Se na década de 1920 o fato de se propor atividades relacionadas à sexualidade na escola – mesmo que calcadas em padrões “científicos” – ultrapassava as fronteiras do “aceitável”, hoje podemos constatar um movimento, por vezes, inverso. Por exemplo, apesar de cientes da desaprovação de algumas famílias, devido principalmente a questões de ordem religiosa, muitas escolas são estimuladas a desenvolver atividades pedagógicas envolvendo temáticas como a sexualidade – seja pelas próprias famílias, pela mídia, e talvez principalmente, pelo Estado, haja vista a existência de leis e documentos oficiais como os PCNs que não somente estimulam tais atividades, mas sugerem e promovem “modelos” como o PEAS e outros projetos/programas

focalizados na educação sexual. Se antes os dispositivos da sexualidade tinham como referência a intimidade dos sujeitos, algo que pertencia “naturalmente” ao âmbito privado, nos dias atuais teríamos relações algumas vezes “tensas” entre o público e o privado, ou seja, outros padrões morais estariam circulando através das relações sociais e proporcionando aos sujeitos novas formas de se comportar frente ao exercício da sexualidade.

Durante a pesquisa que antecedeu a escrita desta dissertação, percebi que algumas dessas “tensões” se manifestaram nas falas das professoras, especialmente no que diz respeito a questionamentos com relação à vivência da sexualidade de alunos e alunas e quanto à necessidade da “capacitação” e da educação sexual na escola.

“Tem professor que acha que o PEAS não vale nada, ‘ah, esse curso pra mim não vale nada, não tem nem como eu trabalhar’, né, não vou nem citar os nomes, mas diz ‘eu não vou trabalhar isso, não adianta nem chegar perto de mim com essa de valeu a pena fazer o curso, eu não vejo interesse nenhum pra mim em trabalhar com o PEAS’”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)⁴⁰

“Eu acho que as pessoas passam por cima disso aqui, acham que a educação sexual não é um direito. Privam o menino desse direito porque pensam ‘ah, eu vou aguçar no menino algo que ele não tá pensando’”. (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell)

“O que a gente ouve, o que eles falam aqui que acontece em casa com eles, são coisas assim que cê fica ‘ah, não acredito que isso acontece não’, sabe, são coisas que cê fala assim ‘como que eu vou tirar isso da cabeça deles se dentro de casa é o que eles mais vêem, o que eles mais fazem?’”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)

“Eles [os(as) adolescentes] tão precisando mesmo, né, tá ‘a flor da pele’, não têm sabedoria, não têm conhecimento, não têm formação em casa, que apesar de falar que os pais evoluíram, que tudo mudou, mas os pais ainda continuam ainda com aquela mentalidade, né, que aprenderam com os pais, né, antiga mesmo, isso acaba, assim, não deixa um filho fazer uma pergunta, não deixa o filho se manifestar, aí acha que o filho tá assanhado, que tá querendo saber demais, eles não têm ainda, eles precisam também de informação”. (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau)

“As pessoas não têm muita noção dos problemas, né, que elas podem sofrer, das conseqüências que elas podem sofrer se elas não se cuidarem, né, do corpo, da sua higiene, da sua apresentação. Daquilo que pode trazer pra elas mais tarde, a questão mesmo das relações sexuais sem nenhum tipo de prevenção, sem nenhum tipo de cuidado com as doenças e a promiscuidade que é muito grande, né, a falta de responsabilidade”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)

“Então se você não trabalha a educação sexual com todas essas visões, se você priva o menino desse direito, é tudo uma bola de neve, né. Olha quantas coisas você pode discutir. Vai ter polêmica? Vai. Cê vai ter às vezes algum pai que vai vir conversar com você, isso em tudo! Em todos os conteúdos isso vai acontecer. Então eu acho que as

⁴⁰ No decorrer da dissertação usarei a formatação de letras em itálico e a formação de parágrafo específica para diferenciar as falas das professoras das demais citações. Foi mantido o estilo de fala utilizado pelas professoras, ou seja, não foram feitas correções gramaticais e de concordância.

“pessoas têm ainda muito medo de tá enfrentando isso, de tá colocando isso à prova, de tá mostrando que isso é possível”. (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell)

“Primeiro eu trabalho muito os valores, porque eles ficam muito, assim, eles ficam muito vulneráveis, porque eles acham que esse lance de ‘fica com um’, ‘fica com outro’, ‘transa aqui’, ‘transa ali’ é normal e não é, né, a gente tem que saber que o corpo da gente tem valor, né, que a gente tem que cuidar dele, sabe, e que você tem direito a isso”. (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau)

“Então eu acho que eles não têm essa relação de afetividade com ninguém, um relacionamento com ele ou com o outro, com a família, eles não têm essa relação de amizade, de se tocar, de tocar sem maldade, né. Cê põe a mão num aluno, às vezes se põe a mão no ombro dele eles já falam ‘ih, essa professora tá me dando mole’, aí a gente ‘não menino, só tô te pondo a mão no ombro, eu não tô fazendo nada disso não’”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)

Os registros pesquisados por autores(as) como Barroso e Bruschini (1982), Guimarães (1995) e Nunes (1996) apontam para o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar, em São Paulo, como uma experiência que parece ter sido significativa para o período de 1954 a 1970. Esse serviço ministrou “orientação sexual” para meninas do 4º ano das escolas primárias e suas mães, sendo que as orientações baseavam-se nas mudanças sexuais da puberdade, especialmente sobre menstruação, gravidez e parto. Conservando ainda uma tradição médico-higienista, o “orientador sanitário” era o responsável por essas aulas, tendo também os/as professores/as como “público-alvo”, para que pudessem colaborar no trabalho de orientação. Nesse contexto a sexualidade era entendida como “uma questão de família” ou ainda como “um amontoado conjunto de noções de higiene social controlado pela medicina” (NUNES, 1996, p.124).

Nunes (1996) afirma que o período que se estendeu das décadas de 1930 a 1950 foi marcado por uma grande ausência de iniciativas institucionais e jurídicas de promoção da educação sexual. No entanto, ressalta que se faziam presentes iniciativas de ordem religiosa, com “particularidades confessionais”, pautadas em posições moralistas e doutrinárias “em defesa do casamento, da virgindade, do patriarcalismo e das instituições sociais dominantes”. Guimarães (1995) argumenta que nessa época o sistema educacional era fortemente influenciado pelo pensamento religioso católico, determinando severa repressão ao tema. Exemplo disso foi o lançamento do livro “Obras completas do Padre Leonel Franca SJ.”, no qual o autor reafirma a contestação em relação à educação sexual nas escolas, defendendo “veementemente” que cabe à família o papel orientador da sexualidade dos “infantes e adolescentes”. Contrapondo-se à participação da escola e do Estado nessa tarefa, Padre Leonel Franca dizia que a “iniciação sexual” nas escolas era maléfica, despertando

pensamentos e desejos pecaminosos nas “mentes em formação”. Talvez, a influência católica tenha sido um importante fator de restrição, condicionando algumas experiências de educação sexual somente a escolas protestantes ou sem vínculo religioso.

A Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino. Portanto, mesmo antes do final da década de 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo moralista, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo tanto à veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre os estudantes (ROSEMBERG, apud FIGUEIRÓ, 2001, p.72).

4 - As décadas de 1960, 1970 e 1980: a política identitária e a sexualidade em questão

Parece consenso entre autores/as⁴¹ que trabalham com as temáticas que envolvem a sexualidade, que as décadas de 1960, 1970 e 1980 tiveram grande impacto no pensamento e na produção de conhecimento acerca da sexualidade humana, lançando diversos questionamentos ao tratamento explicitamente biológico dado ao assunto. Weeks (2001) argumenta que um código moral essencialmente autoritário dominou a regulação da sexualidade até os anos 1960. Mas,

ao redor dos anos 60, um novo liberalismo (“permissividade”) parecia dividido entre um relaxamento dos velhos códigos sociais autoritários e a descoberta de novos modelos de regulação social, baseados no que havia de mais moderno na psicologia social e numa redefinição da divisão público/privado. Durante os anos 70 e 80 houve, de fato, o começo de uma reação contra aquilo que era visto como os excessos da década anterior e, talvez pela primeira vez, a sexualidade se tornou uma verdadeira questão política de primeira linha, com a Nova Direita identificando o “declínio da família”, o feminismo e a nova militância homossexual como potentes símbolos do declínio nacional (p.75).

O autor aponta para acontecimentos que marcaram as formas de pensar o mundo, de viver em sociedade. Em relação à sexualidade algumas preocupações entraram em voga nesse período: relações entre homens e mulheres, mais especificamente na “crise” dessas relações, “desestabilizadas pela rápida mudança social e pelo impacto do feminismo, com suas extensas

⁴¹ Por exemplo, Weeks (2001), Louro (1997), Nunes (1996), Barroso e Bruschini (1982), entre outros(as).

críticas aos padrões da dominação masculina e da subordinação feminina”; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça. Os acontecimentos e as transformações acontecidas nas décadas de 1960 e 1970 teriam sido responsáveis por uma crise em relação ao sentido da sexualidade em nossa cultura, “sobre o lugar que damos ao sexo em nossas vidas e em nossos relacionamentos, sobre a identidade e o prazer, a obrigação e a responsabilidade, e sobre a liberdade de escolha” (*idem*, p.74).

Na década de 1960 vieram à tona diversos movimentos que podem ter resultado na reestruturação dos moldes e comportamentos ligados à sexualidade nas sociedades ocidentais. Grossman (1998) argumenta que os anos 1960 inauguram um novo “estilo” de mobilização e contestação social, bastante diferente da prática política da esquerda tradicional.

A constatação do fracasso da civilização criada pelas gerações anteriores - de guerras, injustiças sociais, violência, opressão - e a contemplação da massa amorfa de casos, dossiês e números em que é transformado o homem pela sociedade de consumo, explodiram na consciência dos jovens dos anos 60, que passaram a negar todas as manifestações visíveis dessa sociedade, às vezes recorrendo ao poder da flor (*flower-power*), às vezes usando armas e violências. (p.72).

Esse movimento transformaria a juventude em um novo foco de contestação radical, passando a constituir-se como uma “contracultura”, que correspondia a uma “nova maneira de pensar”, a “modos diferentes de se relacionar com o mundo e com as pessoas”. Esse movimento, de caráter fortemente libertário e com enorme apelo junto a uma juventude de camadas médias urbanas, envolvia os Estados Unidos, a Europa e diversos outros países de fora do mundo desenvolvido. A politização invadiria as Universidades e os estudantes se transformariam no núcleo de contestação, culminando, em 1968, num conjunto de agitações e passeatas que se sucediam em vários cantos e continentes. Os jovens “lutavam, em todas as frentes, para destruir o velho e impor o novo” (GROSSMAN, 1998, p.73).

Nunes (1996) identifica nesse contexto histórico uma “revolução sexual”, que abateu, de modo geral, as sociedades ocidentais no período pós-guerra, tendo como principais motivadores “a presença da mulher na realidade social, a cada vez maior influência dos Meios de Comunicação de Massa, as novas formas de trabalho e convivência social, a descoberta da pílula” (p.127). Os reflexos dessa revolução na sociedade brasileira mesclam-se aos acontecimentos políticos e econômicos do país, que passava pela ditadura militar (1964-1985). Com a dominação dos meios de comunicação de massa no Brasil, especialmente a

mídia televisiva, produziu-se um “glamour” em torno da revolução sexual, ao contrário de outros países nos quais se efetivava uma radical transformação de valores em relação à sexualidade.

Das bases das Ciências da natureza, com o concurso da Psicanálise e da expansão mirabolante dos ‘mas maedia’ a sexualidade atingiu as massas do pós-guerra. A indústria do entretenimento, o cinema e o rádio passaram a ditar normas e comportamentos no pós-guerra, e a explosão da sexualidade foi a ‘boa nova’ anunciada às massas. O prazer sexual imbricado nas práticas sexuais alternativas, a eclosão do feminismo, as bandeiras da juventude e as contestações conjunturais dos anos 50 e 60 ampliam esta ‘revolução’ com as lutas de grupos sociais específicos, para a célebre tese da geração parisiense de 68 ‘Faça Amor, Não Faça Guerra...’ (NUNES, 1996, p.132).

Em relação à ascensão do feminismo, enquanto manifestação de descontentamento e questionamento de valores e normas sexistas presentes nas tramas de relações sociais, Louro (1997) argumenta que no final da década de 1960 inicia-se a “segunda onda” desse movimento, que “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (p.15). Relacionando o feminismo a outros movimentos marcadamente questionadores da época a autora afirma:

Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 1997, p. 15-6).

Meyer (2003) afirma que no Brasil a “segunda onda” do feminismo associa-se à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar, e, posteriormente, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 1980. No território educacional, o conceito de gênero⁴² parece ter sido introduzido ao longo da década

⁴² O uso do conceito de gênero emerge na “segunda onda” do feminismo como reconhecimento da necessidade de um “investimento” na produção de conhecimentos, através de estudos e pesquisas “que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2003, p.12). Com o uso desse conceito pretendia-se romper com a associação “naturalizada” entre gênero e sexo biológico, que resultava em

de 1960 e 1970, em meio ao debate acadêmico acerca das pedagogias críticas que tinham inspiração “no marxismo, nos ‘reprodutivistas’ franceses” e, principalmente nas teorizações que se vinculavam às idéias de Paulo Freire, o que pode ter representado, na “arena” da Educação, “uma parte importante da resistência ao regime e da luta política” (LOURO, 2002, p.227).

Na década de 1960, o mundo passa por um processo de questionamento de seus valores sociais, sexuais e morais. No Brasil, o golpe militar de 1964 é importante nesse contexto, na medida em que instaura uma censura muito intensa aos movimentos sociais e os comportamentos sexuais acabam por se tornar também alvos dessa censura. A imprensa passa a ser vigiada e controlada pelo Estado, a liberdade de expressão foi “castrada”, os “valores morais burgueses” imperam, e quem ousasse questionar as imposições e normas vigentes na época era visto como “subversivo(a)” e punido(a) severamente, gerando dias de repressão, medo e insegurança.

Nesse momento histórico, novas questões emergem em consequência, muitas vezes, da “crise” de modelos anteriormente sólidos, cristalizados, e que passam a não mais corresponder às expectativas das pessoas de como conviver e entender as relações sociais. Os “novos movimentos sociais” que emergiram no Ocidente nos anos 1960 “e, especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis”, desafiaram as concepções da época. Reflexo desse movimento se estende ao campo das identidades, abalando as “tradicionais” lealdades políticas baseadas majoritariamente na questão das disputas de classe. Woodward (2000) argumenta que nesse contexto instala-se uma “política da identidade”, que se dirige às identidades particulares de seus sustentadores.

Por exemplo, o feminismo se dirigia especificamente às mulheres, o movimento dos direitos civis dos negros às pessoas negras e a política sexual às pessoas lésbicas e gays. A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado (WOODWARD, 2000, p.33-4).

diferenças e desigualdades “inatas e essenciais” entre mulheres e homens. Assim, o uso do conceito de gênero passa a ser uma ferramenta política do movimento feminista para afirmar que essas diferenças e desigualdades são social e culturalmente construídas. Mais tarde, esse conceito seria “ressignificado e complexificado”, principalmente pelas teorizações de feministas pós-estruturalistas (MEYER, 2003).

Hall (2003), voltando-se para as mudanças que estariam nos conduzindo ao “pós-Moderno”, destaca que a política e a crise de identidade devem ser pensadas num contexto maior, em que o sujeito da Modernidade estaria se “descentrando”. Assim, diversos acontecimentos e questões estariam contribuindo, especialmente a partir das décadas de 60 e 70, para ressignificar as sociedades: a “redescoberta” e “reinterpretação” dos trabalhos de Marx na década de 60; a descoberta do “inconsciente” por Freud, desestabilizando a noção de sujeito estritamente racional; o trabalho de Ferdinand Saussure em relação à lingüística estrutural; o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault, que produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”; e ainda, o impacto do feminismo, “tanto como uma crítica teórica como quanto um movimento social” (HALL, 2003).

Parece possível supor que esses movimentos tenham sido responsáveis por significativas rupturas nas formas de conceber e viver a sexualidade e o sentimento de pertencimento a um gênero. O contexto de luta dos movimentos feministas, gays e lésbicos tinha um projeto de identidade previamente construído, que se contrapunha aos modelos hegemônicos vigentes e determinava identidades “fixas” e “unificadas”, demarcando fronteiras e comportamentos que seriam os mais adequados ou mais positivos para quem pertencesse àquela identidade. Este é o caso, por exemplo, do movimento homossexual que a partir da década de 1970 procurava afirmar uma “identidade homossexual” mais valorizada, afastada dos estereótipos e preconceitos sociais, mas rigidamente demarcada. “[...] Para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se ‘assumissem’, isto é, revelasse seu ‘segredo’, tornando pública sua condição” (LOURO, 2004a, p.32). Em relação à homossexualidade no Brasil, Ferrari (2005) destaca que os grupos gays surgem num contexto histórico e social importante, em meio ao processo de “abertura política”. Entre 1979 e 1980 a militância homossexual se sobressai.

Surgiam grupos de militância política formados por indivíduos que se identificam publicamente como homossexuais e que procuravam conduzir conscientemente uma dupla alteração: elaborando novas formas de representação do homossexual na sociedade, através de grupos de reflexão; e procurando, através de grupos de atuação, difundir pelo resto da sociedade os novos valores criados (MAcRAE, 1990, p.33-34 in FERRARI, 2005, p.11).

Nessa história da “criação” dos primeiros grupos gays, destacam-se: o aparecimento do jornal *Lampião*, em 1978, na cidade do Rio de Janeiro, pela iniciativa de jornalistas, intelectuais e artistas homossexuais; em São Paulo, circulava no jornal *Última Hora*, a

“Coluna do Meio”, assinada pelo jornalista Celso Curi, que se dedicava a publicar “fofocas” e informações sobre o meio homossexual; o surgimento do grupo SOMOS (Grupo de Afirmação Homossexual), também em 1978, a partir da reunião de um grupo de artistas, intelectuais e profissionais liberais para discutir as questões que envolviam a homossexualidade; em 1980, na cidade de São Paulo, acontece o primeiro encontro dos grupos gays existentes no Brasil, para discutirem idéias sobre a identidade homossexual, a relação dos grupos com os partidos políticos e as formas de atuação e organização (FERRARI, 2005).

Diante dos acontecimentos que marcaram significativamente as relações sociais e políticas nas sociedades ocidentais, incluindo-se o Brasil, penso que os inúmeros discursos que se multiplicaram nas décadas de 1960-70-80 podem ter sido incorporados às discussões sobre a educação sexual escolar da época, materializando-se em diversos tipos de atividades e projetos pedagógicos em relação à sexualidade.

5 - Educação sexual nas escolas das décadas de 1960, 1970 e 1980

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. [...] A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados [...] (BRASIL, 1998, p. 291).

O documento que trata da “Orientação Sexual”, integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aponta a movimentação histórica apresentada anteriormente como produtora de um repensar da sexualidade nas instituições, inclusive na escola. De acordo com o documento, há intensificação das discussões sobre sexualidade na escola a partir da década de 1970, como parte de um movimento social mais amplo de transformação nos valores históricos da sociedade naquela época.

A década de 1960 é apontada como um período favorável às iniciativas de implantação da educação sexual em escolas públicas e particulares⁴³ (em relação às décadas anteriores). Entre 1963 e 1966, em Belo Horizonte, o Grupo Escolar Barão do Rio Branco

⁴³ Conforme apontam Werebe (1978), Barroso e Bruschini (1982), Guimarães (1995), Nunes (1996), Figueiró (2001), Ribeiro (2004) entre outros.

introduziu no currículo a educação sexual para alunos do 4º ano ginásial (hoje 8ª série), durando a experiência apenas três anos, pela reação negativa dos pais. Em 1964, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro Alcântara (Colégio Pedro II), introduz a educação sexual em todas as séries. A partir de 1968, outros colégios, também no Rio de Janeiro, tais como “Infante Dom Henrique”, “Orlando Roucas”, “José Bonifácio” e “André Maurois”, introduzem a educação sexual em seus currículos. Barroso e Bruschini (1982) relatam que no colégio “André Maurois” os próprios alunos e alunas sugeriram a possibilidade das aulas de educação sexual, propondo que elas fossem dadas em classes mistas, a partir dos 11 ou 12 anos de idade. Mais tarde, sugeriram que os temas discutidos fossem ampliados para além dos conteúdos apenas “biológicos”, chegando mesmo à discussão dos problemas gerais dos(as) jovens. Relatam as autoras que o trabalho acabou instaurando um clima de liberdade inusitada na escola, gerando uma crise que terminou com a exoneração da diretora, suspensão de professores(as) e a expulsão de alunos(as).

Segundo Nunes (1996, p.124), os projetos e “dispositivos” curriculares desta época davam destaque ao conteúdo biológico, da anátomo-fisiologia reprodutiva, de modo “frio” e “formal”, “numa linguagem científica estrita sem nenhuma interpretação ética ou sociológica”. O autor destaca que muitos colégios e escolas seguiam a orientação do Colégio Dom Pedro II, considerado modelo de escola secundária em todo país. Nesse caso, parece prevalecer uma associação da educação sexual com uma educação moral, que tratando a sexualidade como dimensão íntima do ser humano, busca respaldo na pretensa neutralidade dos saberes científico-biológicos. Desse modo, evitar-se-ia que questões de “ordem pessoal” fossem colocadas em público durante as aulas, atribuindo a essas questões o lugar da intimidade, devendo os sujeitos guardá-las para si ou, no máximo, expô-las no âmbito familiar. Ainda hoje pode ser possível observar esse tipo de associação “*educação sexual-saber científico-educação moral*”, por exemplo, quando vemos nas escolas o trabalho com as temáticas de sexualidade ser “naturalmente” encaminhado aos(as) professores(as) de Ciências e Biologia.

Na mesma época, foram iniciados programas experimentais em escolas públicas de São Paulo, cuja metodologia causou grande repercussão em tentativas subseqüentes de projetos de educação sexual escolar (BARROSO e BRUSCHINI, 1982). De 1963 a 1968, foram organizados ciclos de educação sexual no Colégio de Aplicação “Fidelino Figueiredo”, ligado à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). As atividades destinavam-se a alunos e alunas da 1ª e 2ª séries ginásiais e também aos pais. A coordenação ficava a cargo do orientador educacional, com colaboração dos professores de ciências.

Conforme afirma Figueiró (2001, p.73), as atividades do programa de educação sexual dessa escola eram desenvolvidas no horário regular, mas distinguiam-se das outras disciplinas, “seja pela forma de trabalhar, seja pelo fato de que não partia de um programa pré-estabelecido”. Em suas pesquisas, Guimarães (1995) afirma ter recolhido diversos depoimentos, além de ter pesquisado materiais preservados por antigos profissionais do “Colégio de Aplicação”, que revelaram dados vividos desses programas, onde as sessões de orientação sexual eram registradas por escrito, por monitoras. Muitos registros dessas experiências foram destruídos pelos próprios educadores, que temiam o vasculhamento de seus pertences, quando do fechamento do “Colégio de Aplicação”, pela repressão oficial em 1970. A partir da pesquisa realizada pela autora, destaco três questões que me pareceram mais significativas. Primeiramente, os/as alunos/as queriam discutir abertamente sobre o prazer e outros temas como “a pílula”, prostituição, adultério, mãe solteira, aborto, gravidez, “revistas obscenas”, “homens efeminados”, “bestialidade”, “amor livre”, “tarados”, “problemas de sexo na juventude”. Segundo, as orientadoras educacionais deveriam saber discernir entre assuntos que seriam abordados nas aulas e aqueles que exigiriam “atendimento privado”, uma vez que os(as) alunos(as) já tinham vida sexual ativa. Os métodos anticoncepcionais eram desses assuntos “proibidos”, inclusive oficialmente. E, por último, destaco um trabalho favorável em relação à aceitação da homossexualidade pelos pais, embora fosse realizado de modo “discreto” ou até mesmo “encoberto”.

Outras experiências significativas na década de 1960, em São Paulo, aconteceram nos “Ginásios Vocacionais”, entre 1961 e 1969, os quais tinham a educação sexual como atividade curricular (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1995), sendo desenvolvida sob a coordenação da equipe de orientação educacional, e no “Ginásio Pluricurricular Experimental (GEPE)”, no período de 1966 a 1969. Nesse período, a Secretaria de Educação de São Paulo sofria a influência repressiva de uma política pró-natalista, reflexo do “ato n.º. 9”, de autoria de José Carlos Ataliba Nogueira, publicado em 28/11/1965 no Diário Oficial de São Paulo, que estabelecia:

É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente os de biologia e sociologia, exporem na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio anticoncepcional. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância (conforme GUIMARÃES, 1995, p.65).

Ao que parece, somente no fim da década de 1960 o “poder repressivo” da ditadura militar começa a agir mais incisivamente sobre os programas de educação sexual, resultando na interrupção dos projetos que até então eram desenvolvidos nas escolas (BARROSO e BRUSCHINI, 1982). Em 1968 a deputada Júlia Steimbruck apresentou um Projeto de Lei, na Assembléia Legislativa, propondo a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do país. Em 1970, a Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) deu parecer contrário ao Projeto da deputada Júlia Steimbruck, “arquivando-o definitivamente, num esforço eloqüente de inibir quaisquer outras iniciativas nesta direção”. Os argumentos dos pareceristas foram unânimes: “a inocência é a melhor defesa para a pureza”; “Não se abre à força um botão de rosa, e, sobretudo, com mãos sujas”⁴⁴.

A partir do fim da década de 1960, “uma onda de puritanismo invadiu o país, da qual um dos indícios mais evidentes foi a intensificação do rigor da censura (já bastante severa) de obras teatrais e literárias, de filmes e programas de televisão” (WEREBE, 1978, p.22). Não havia uma lei proibindo a educação sexual, porém, temerosos(as), os(as) administradores(as) escolares esvaziaram os programas em escolas públicas. Nas palavras de Nunes (1996, p.125), os anos 70 foram “duramente castradores de possibilidades de uma Educação Sexual crítica, humanista ou pedagógica”. Constata-se que a censura, em decorrência do fechamento político, atingia também os currículos escolares, em grande parte por influência da edição do “Ato Institucional nº 5”. Muitas experiências de educação sexual escolar que vinham sendo realizadas foram encerradas. Algumas escolas mantinham programas de educação sexual, porém, a maioria deles eram desenvolvidos na semi-clandestinidade.

A interdição era difusa e, talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia (BARROSO & BRUSCHINI, 1982, p.23).

Oficialmente, em 6 de agosto de 1974, o Conselho Federal de Educação aprovou parecer da conselheira Edília Coelho Garcia, que “fixou a doutrina, a filosofia, o conteúdo e a forma do programa de Educação e Saúde” que previa o desenvolvimento de conhecimentos referentes à “evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental”, dirigindo-se aos(as) alunos(as) de 2º grau (FIGUEIRÓ, 2001). Guimarães (1995) afirma que

⁴⁴ As frases dos pareceristas, apresentadas aqui, foram transcritas conforme Werebe (1978).

entre 1975-1979 o secretário José Bonifácio Coutinho Nogueira impede a oficialização da educação sexual nas escolas do Estado de São Paulo, sob a alegação de que ela era de responsabilidade exclusiva dos pais. Em 1976, por ocasião do “1º Seminário Latino-Americano” de Educação Sexual, a representante do Brasil, conselheira Edília Coelho Garcia, afirma que no que se refere a uma educação sexual isto competiria à família, colocando claramente a postura contrária a essa prática pelo Estado brasileiro, marcada pelo puritanismo, autoritarismo e repressão política (FIGUEIRÓ, 2001).

O argumento de que a educação sexual caberia à família complementava-se pelo discurso de que esse tipo de educação não era prioridade, muito utilizado pelos que se opunham à inclusão da educação sexual nos currículos escolares (FIGUEIRÓ, 2001). De fato, se a missão da escola moderna é produzir sujeitos que saibam utilizar racionalmente conhecimentos, alguns temas têm aí uma competição acirrada. Colocam-se certas habilidades em lugares de poder mais valorizados do que outras, haja vista nos currículos o grande número de aulas destinado a conteúdos como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento dos demais. Nesse sentido, trabalhar com educação sexual na escola pode ser encarado como “fuga”, “coisa de gente que não quer trabalhar”, “coisa de gente que gosta de aparecer”, ou “coisa de gente polêmica”.

Nesse momento pode ser oportuno pensar, sob uma perspectiva foucaultiana, que a questão da repressão em relação ao sexo está relacionada ao poder. Nesse sentido, Foucault (1999) afirma que se deve analisar a formação de um “certo tipo de saber sobre o sexo” não em termos de “repressão ou de lei, mas em termos de poder”.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (p.88-89).

Ao abordar esse tema, Foucault (1999) o faz na ótica de que a repressão, enquanto poder, não está nas mãos de uma pessoa, de uma instituição e nem mesmo do governo. O poder está na relação. E é justamente por isso que o poder também pode ser “positivo”, no sentido de que não é apenas “coercitivo” e “negativo”, mas também “produtivo” e “positivo”.

“O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita” (LOURO, 1997, p.40). A conjuntura política das décadas de 1960 e 1970, caracterizada como de extrema repressão não seria indiferente em relação à sexualidade. Mas, penso que os discursos repressivos às manifestações da sexualidade e ao trabalho de educação sexual na escola são parte de uma “rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (LOURO, 1997), produzindo formas de resistência, que são

o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1999, p.92).

Tudo isso nos conduz a pensar que, apesar da incisiva repressão por parte do poder público, algumas escolas encontravam “brechas” e continuavam a realizar seus trabalhos. Em pesquisa realizada com participantes do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, realizado na cidade de São Paulo, em 1976, Werebe (1978) constatou a existência de atividades de educação sexual em 15 estados brasileiros.

Na segunda metade da década de 1970, o interesse pela educação sexual parece ter ressurgido, provavelmente devido às demandas dos movimentos feministas, dos movimentos de controle populacional, e pela grande mudança do comportamento sexual do jovem (GUIMARÃES, 1995). Barroso e Bruschini (1982) relatam sobre o projeto de iniciativa da Prefeitura Municipal de São Paulo, que teve seu início em 1978 estendendo-se até 1982 e chegando a atender cerca de 50 escolas. O projeto era desenvolvido por orientadores educacionais e professores de Biologia, atendendo basicamente alunos(as) da 5ª série. De acordo com as autoras, o projeto tinha caráter preventivo e teria se originado das preocupações de educadores com a alta incidência, entre os(as) adolescentes, de comportamentos “inadequados e problemáticos”, como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Esse projeto foi cancelado em 1983, pela então Secretária Guiomar Namó de Mello, que não considerava a educação sexual uma questão prioritária no momento, afirmando que a tarefa mais importante para as escolas seria “propiciar ao aluno acesso ao conhecimento” (GUIMARÃES, 1995; FIGUEIRÓ, 2001).

Em 1978, a Fundação Carlos Chagas inicia uma pesquisa envolvendo jovens de diferentes classes sociais e identidades de gênero, entre 15 e 17 anos, cujo objetivo era

investigar suas atitudes e valores em relação à sexualidade. A pesquisa também voltou-se para o estudo da viabilidade de uma metodologia de trabalho para a educação sexual, “por meio do debate aberto”, propiciando a livre discussão de normas, padrões de comportamentos e atitudes relativos à sexualidade. Os(as) professores(as) responsáveis por conduzir os debates foram preparados(as) pela equipe de pesquisadoras (BARROSO e BRUSCHINI, 1982).

O início da década de 1980 também foi marcada por significativas propostas em relação à educação sexual na escola e em outros meios. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Maria Helena Matarazzo implantou um serviço telefônico e um programa de rádio destinados a responder perguntas sobre sexo; Marta Suplicy fez um quadro no programa “TV Mulher”, falando sobre sexo; foram lançadas enciclopédias e fascículos vendidos em bancas de jornal, todos destinados a responder questões sobre sexo; congressos e encontros profissionais foram realizados com a participação de educadores, médicos e cientistas sociais. Todos esses fatores podem ter contribuído para intensificar os debates sobre a inclusão da educação sexual nas escolas (GUIMARÃES, 1995; NUNES, 1996).

No início dos anos 1980 foi desenvolvido um projeto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, junto ao Departamento de Educação, da Faculdade de Saúde Pública da USP. Segundo Figueiró (2001, p.84), em 1980, o projeto contou com “estudos preliminares sobre Educação Sexual nas escolas da rede estadual de ensino” e em 1981, aconteceram “experiências pilotos”, nas quais se procurou treinar professores(as) e orientadores(as) educacionais para que inserissem o programa nas grades curriculares das disciplinas de Ciências e Programas de Saúde.

6 - Década de 1980 e 1990: a abertura política e o “surgimento” da AIDS

Parece um “lugar-comum” considerar o “surgimento” da AIDS como um importante marco nas modificações das práticas sexuais em todo o mundo. O impacto da doença nas sociedades ocidentais pode ter sido responsável pela idéia de que passou-se do “sexo livre” dos anos 1960 para o “sexo seguro” dos anos 1980/1990. Nessa época, as práticas de “informação sobre prevenção” tornam-se importantes instrumentos do Estado e de outras instituições para regular e impor valores morais aos comportamentos e práticas sexuais.

Numa época na qual assistimos, como nunca antes, a celebração de corpos saudáveis perfeitamente harmoniosos, uma nova síndrome emergiu e devastou o corpo. Estava estreitamente conectada com o sexo – com atos

através dos quais o vírus HIV poderia ser transmitido. Muitas pessoas, e não apenas na imprensa sensacionalista, apresentavam a AIDS como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da perversidade sexual. De acordo com os mais óbvios comentaristas, era a vingança da natureza contra aqueles que transgrediam seus limites (WEEKS, 2001, p.37).

Weeks (2001) argumenta sobre como o “surgimento” da AIDS teria causado mais uma “crise”, como aquela dos anos 1960/1970, produzindo novas formas de praticar o sexo, mas também de pensar sobre sexualidade e, mais especificamente, sobre as identidades sexuais. Digo isto pelo impacto que a doença parece ter provocado em relação aos sujeitos homossexuais e bissexuais (marcadamente os masculinos), além de profissionais do sexo, deixando vir à tona toda a carga de preconceitos e atitudes discriminatórias em relação a esses sujeitos e produzindo novos/as “marginais”: os/as portadores da síndrome. Segundo Weeks (2001), o fato de que as primeiras pessoas no mundo ocidental identificadas como portadoras da AIDS tivessem sido homens gays, marcou profundamente as respostas à crise causada pela doença, levando a uma “estigmatização geral das pessoas com a síndrome”. A AIDS serviu para cristalizar um conjunto de ansiedades sobre mudanças no comportamento sexual, as quais, desde 1960, se focalizavam no crescimento de uma consciência gay auto-afirmativa. “Essas ansiedades pareciam, por sua vez, ter sido parte da ansiedade social gerada por modificações mais amplas da cultura das sociedades ocidentais, causadas por uma crescente diversidade social” (*idem*, p.79).

Em 1981, a AIDS chega ao Brasil, conhecida como “peste gay ou peste rosa” (TERTO Jr., 1996), numa década em que o país estava saindo do período da ditadura militar, buscando novos caminhos dentro dos parâmetros das sociedades democráticas ocidentais. Nesse período de “abertura”, os grupos gays começam a crescer e tomar forma, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Conforme relatado anteriormente, a militância homossexual começa a se sobressair entre 1979 e 1980 (FERRARI, 2005). Segundo Terto Jr. (1996), a homossexualidade masculina brasileira não só tornava-se mais visível, como conquistava novos espaços e novo status e diferentes formas de sociabilidade além daquelas em torno do sexo. No entanto, como afirma Ferrari (2005), o advento da AIDS trouxe o reforço da vitimização dos grupos gays, através da culpabilidade pela epidemia. Em meio a uma onda de medo, violência, despreparo e descaso governamental, aumenta o número de grupos gays organizados e “ONGs/AIDS”, ocupando o espaço voltado para o conhecimento da doença, não se limitando à produção de discursos, mas construindo “um conjunto de ações de enfrentamento à epidemia, assumindo o papel de “educadores”, visto

que buscavam “ensinar⁴⁵ o que era a doença, como era transmitida, formas de prevenção, o que fazer diante de um resultado positivo, enfim, definindo mais uma vez, comportamentos” (FERRARI, 2005, p.199). Como argumenta o autor, os grupos gays e as ONGs tornaram-se “espaços educativos”.

Alguns autores(as) demonstram que além da AIDS, o número de gravidezes na adolescência teve um crescimento exacerbado nessa época, exigindo do governo o exercício da “*bio-política*” ou “*bio-poder*” (FOUCAULT, 1999), através de ações preventivas em relação à saúde da “população adolescente”⁴⁶. Desse modo, aumenta a demanda por trabalhos de educação sexual nas escolas, voltados para a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, da AIDS e da gravidez não-planejada⁴⁷. A escola se transforma num dos principais mecanismos de informação e prevenção em saúde sexual e reprodutiva, o que pode ter sido fator relevante para que muitas novas iniciativas surgissem em todo o país, no decorrer da década de 1980 e início da década de 1990. Muitas escolas abriram espaços por meio de palestras ou debates, a cargo de psicólogos e médicos, ou então através da ampliação dos conteúdos de reprodução humana nas disciplinas de ciências biológicas (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; FIGUEIRÓ, 2001; RIBEIRO, 2004).

Em 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo decide implantar “orientação sexual⁴⁸” nas escolas, contando com formação dos/as professores/as e supervisão pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). Na década de 90, as Secretarias Municipais de Educação de Porto Alegre, Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte e Santos também instalam programas de “orientação sexual” em suas redes. Também no Rio Grande do Sul, desde 1987, foram desenvolvidos, pelo MEC, projetos de educação sexual nas escolas, com base na formação oferecida pelo Centro de Estudo sobre Sexualidade (CESEX) de Brasília. Consolidam-se instituições como SOS CORPO, ABIA e ECOS, voltadas, entre outras coisas, para a formação de profissionais da educação para o trabalho nas escolas (SAYÃO, 1997).

Segundo Ribeiro (2004, p.22), entre 1984 e 1998, acontece o “projeto de orientação sexual de mais longa duração” até então. Trata-se do projeto da prefeitura de Campinas, que

⁴⁵ Nesse caso, os ensinamentos praticados pelos grupos gays e ONGs/AIDS constituem-se como práticas discursivas e não-discursivas, que visam produzir saberes e sujeitos.

⁴⁶ Essa análise será desenvolvida posteriormente.

⁴⁷ A gravidez na adolescência é referida comumente como “indesejada”, “precoce”, “não-planejada”, “inconseqüente” etc. A utilização desses termos reflete as concepções sócio-culturais e históricas, perpassadas por inúmeros discursos, de que a adolescência não é a melhor “época” ou “etapa da vida” para uma gravidez.

⁴⁸ Orientação Sexual é o termo utilizado pela autora e por outros/as para designar projetos que pretendem abordar o estudo da sexualidade humana em escolas e outros espaços, de forma sistemática.

entre suas ações organizou “um Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual e o Encontro Nacional de Adolescentes, em que adolescentes e professores de todo Brasil [...] vinham relatar suas experiências”.

Em 1995, o Ministério da Educação inicia a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, concomitantemente à elaboração da Lei 9.394 (LDB) de 1996. Os PCNs constituem-se num conjunto de documentos que apresentam novas propostas de estruturação curricular. Integrando seus volumes, incluem-se aqueles relativos aos “Temas Transversais”, entre os quais está o documento de “Orientação Sexual”, que possibilita maior abertura para projetos e atividades envolvendo a educação sexual no espaço escolar, legitimando essa modalidade de educação nas escolas.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV⁴⁹ entre os jovens. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa (BRASIL, 1998, p.291).

A preocupação com a gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS, ainda tem sido tema principal de inúmeras atividades relacionadas à educação sexual e, talvez mais do que isso, venha sendo usada como “pretexto” ou “justificativa” para o funcionamento dessas práticas. Talvez esse seja um aspecto a ser problematizado: que “preocupações” têm feito funcionar a educação sexual nas escolas? A existência de programas como o PEAS pode estar baseada nessas preocupações? Em relação a isso, algumas professoras teceram seus argumentos:

“A gente vê problemas seríssimos aqui com esses meninos. Eles acabam, a vida deles acaba depois, a menina engravidou ‘cabou’. Ai elas perdem tudo, não voltam mais pra escola, deixam o filho às vezes em casa e vão trabalhar em casa de família. Cadê o futuro delas? E que futuro que essa criança vai ter com isso? Isso tudo entra por aí, não é só saúde física, é saúde mental também, saúde emocional, né, tem que ser trabalhado sim”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)

“Eu dei aula pra uma aluna, a Rafaela, ano passado, ela tá com neném novinho, ganhou no começo do ano e ela tem 14 ou 15 anos. Junto com ela, que hoje são do 8º ano, têm

⁴⁹ Vírus causador da AIDS.

acho que mais uma ou duas que também tavam grávidas. Agora uma coisa que muito me preocupa é que aqui no bairro tem um alto índice de pessoas com AIDS, até mais do que a gravidez, eu acho. O que fazer? Imagina esse alto índice de pessoas com HIV associado a um alto de índice de gravidez na adolescência? Porque essa menina que tá grávida ela não usou camisinha, então ela tá sujeita a pegar uma doença venérea, tá sujeita a pegar uma AIDS e aí? Como se trabalhar isso? Eu me preocupo muito com isso. Será que então, uma comunidade em que você tem um alto índice de pessoas com HIV, a gravidez aí, essas meninas se tornando mães novas e esses meninos e tornando pais novos, então você pode privar eles de conversar sobre educação sexual? Você ainda vai tá pensando que isso é estimular, é instigar alguém a alguma coisa?”. (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell)

“É uma necessidade, assim, urgente na escola. Em todas, né, principalmente de 4^a série pra frente, eles já tão falando em ficar, falando que tá apaixonado, tão falando, quer dizer, então já têm que receber informação, né, porque as doenças estão aí, né, a gravidez precoce, né, é complicado, né...”. (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau)

“Na verdade a gente vê o problema, detecta o problema, na maioria das vezes, igual o caso que a gente vê, há adolescentes, a gravidez continua acontecendo demais aqui na região, por exemplo, mas a gente não sabe, assim, ainda não achou a solução pro problema, que a gente vem discutindo, a gente fala na sala de aula, a gente mostra os vídeos, mostra as discussões, discute mesmo e na verdade quando a gente vai ver a realidade ainda não houve nenhum tipo de mudança não”. (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell)

“Eu acho que deveria mesmo o PEAS entrar, assim, de cabeça mesmo, tem a necessidade muito grande. A gente poderia aí tá evitando muita gravidez precoce, muita doença sexualmente transmissível, sabe, muito problema mesmo de relacionamento com a família, porque é uma dúvida que eles têm muito grande, né”. (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau)

Percebe-se no início da década de 1990 um aumento no número de projetos e programas interessados pela sexualidade do(a) adolescente, revelando um caráter de prevenção e de aparente “transgressão” ou “liberação”, na medida em que abordam temas advindos de demandas dos(as) próprios(as) adolescentes, tais como namoro, relações sexuais, prazer. Muitos desses projetos parecem ter em comum a necessidade de que seus “executores(as)” nas escolas – professoras e professores – recebessem formação específica, adquirindo informações sobre metodologias e conhecimentos para abordar as temáticas relacionadas à sexualidade nas escolas. É nesse contexto que surge o PEAS, principalmente a partir de algumas demandas já relatadas: surgimento e propagação do HIV/AIDS e aumento do número de gravidezes entre adolescentes. Assim, pode ser oportuno problematizar a idéia de que a escola deve se preparar para fornecer informação e conhecimentos sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, desenvolvendo nos(as) adolescentes atitudes consideradas “seguras”, “livres de risco”, “responsáveis”. Talvez perturbar ou desalojar a necessidade de preparação de professoras e professores para a

abordagem da sexualidade na escola, inicialmente dirigida para atividades de prevenção e promoção da saúde sexual e reprodutiva.

7 - De “Projeto” a “Programa”: o PEAS no Estado de Minas Gerais

O “Projeto” de Educação Afetivo-Sexual surgiu a partir da produção do vídeo “Segredos de Adolescente”⁵⁰, que nasceu da idéia de um adolescente⁵¹ para o “Prêmio Fundação Odebrecht 92”. Combinando imagens e músicas associadas à juventude, ele traz depoimentos de adolescentes que revelam suas opiniões sobre sexualidade, amor, paternidade e maternidade responsáveis e gravidez não-planejada. Produzido numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), Fundação Odebrecht⁵² e Sistema Salesiano de Vídeo, em 1994, seu roteiro contou com a participação de adolescentes e professores(as). O vídeo foi distribuído a algumas escolas estaduais, em princípio apenas na cidade de Belo Horizonte (MG), juntamente a um manual⁵³ com sugestões sobre sua utilização como material educativo.

Iniciando as atividades do projeto, foram selecionadas cerca de 60 escolas, envolvendo a participação de seus(suas) diretores(as), técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, além de cerca de 240 professoras e professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Em 1995, foram coletados os primeiros dados do projeto por meio de uma avaliação externa realizada pela equipe do Centro de Estudos do Crescimento e do Desenvolvimento do Ser Humano (CDH⁵⁴). Esses dados apontaram a aquisição significativa de conhecimentos e informações a respeito da sexualidade por parte de alunos(as) e professores(as) (FUNDAÇÃO BELGO/GRUPO ARCELOR, 2005a; MINAS GERAIS, 2005).

⁵⁰ O vídeo faz parte do acervo recebido pelas escolas após a capacitação, monitoramento e avaliação.

⁵¹ Nos textos consultados, não está clara a informação sobre o gênero do ou da adolescente vencedor(a) do Prêmio.

⁵² A Fundação Odebrecht é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada em 1965 e mantida pela Organização Odebrecht. Desde 1988, atua na promoção da educação de adolescentes, visando à sua formação como “cidadãos responsáveis, conscientes, produtivos, participativos e solidários”. Atualmente, apóia iniciativas voltadas para “adolescentes e jovens”, “exclusivamente na região Nordeste”. Maiores informações acessar: <<http://www.fundacaodebrecht.org.br/>>. Acesso em 18 jan. 2008.

⁵³ Infelizmente não obtive acesso ao manual deste vídeo, ficando impossibilitado, portanto, de fornecer maiores detalhes sobre ele.

⁵⁴ Instituição vinculada à Faculdade de Saúde Pública, da Universidade de São Paulo.

Tendo como objetivos organizar e sistematizar o referencial teórico do projeto e as experiências das escolas participantes, foi lançado em dezembro de 1998 o livro “*Afetividade e Sexualidade na Educação – um novo olhar*”. “Trata-se de uma iniciativa cujo propósito é disseminar os fundamentos e objetivos⁵⁵ do projeto, bem como a metodologia e os temas que lhe são inerentes, além de fornecer os elementos básicos para que essa experiência se repita e se multiplique em outras escolas” (MINAS GERAIS/FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p.9-10). O livro apresenta referências normativas (leis), conceituais e operacionais do projeto de Educação Afetivo-Sexual, além de conter experiências de algumas escolas participantes.

Ainda em 1998 foi reafirmada a parceria entre a SEE e a Fundação Odebrecht, e o projeto inicia sua “transformação” em um programa institucionalizado, podendo estender-se para toda a rede pública estadual de Minas Gerais. Já em 1999 foram coletados novos dados por meio de uma segunda avaliação externa do projeto, agora realizada pelo Centro de Pesquisas sobre Doenças Materno-Infantis (CEMICAMP⁵⁶). A avaliação⁵⁷ apontou aspectos positivos, tais como

maior aproximação entre professores e alunos, o que facilitou a discussão sobre os temas da sexualidade; mudanças na prática pedagógica dos professores capacitados; o crescimento pessoal dos alunos e professores e o fato de os alunos terem se tornado mais participativos e comprometidos com a escola e sua própria educação (FUNDAÇÃO BELGO/GRUPO ARCELOR, 2005a).

A mesma avaliação demonstrou aspectos considerados “críticos”, tais como “a necessidade de melhor definição dos objetivos e dos marcos de referência do projeto, de revisão da metodologia e dos conteúdos, da capacitação e, por último, de integração entre ações de educação e de saúde” (*idem*). A partir da discussão dos resultados da segunda avaliação, instituíram-se as bases para a implantação e afirmação do “Programa de Educação Afetivo-Sexual”, através da sensibilização dos(as) diretores(as) e técnicos da SEE e “capacitação⁵⁸” de professores(as) em várias regiões de Minas Gerais.

⁵⁵ Os fundamentos e objetivos do PEAS serão apresentados posteriormente.

⁵⁶ Instituição vinculada à UNICAMP.

⁵⁷ Tive acesso ao conteúdo da avaliação sem, no entanto, ter clareza das conclusões a que chegaram seus(suas) autores(as). Portanto, utilizo as conclusões apresentadas nos documentos consultados.

⁵⁸ O termo “capacitação” é utilizado pelo PEAS para referir-se aos cursos de formação básica dos(as) profissionais – professoras e professores, profissionais da saúde, entre outros. Algumas problematizações a esse termo serão feitas posteriormente.

Ainda em 1999, começam a ser implementadas as mudanças sugeridas pela segunda avaliação externa, além de novas estratégias que permitiriam a ampliação das ações, de maneira organizada e uniforme, em todas as regiões do Estado. Na SEE o Programa passa a ser coordenado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos e recebe a adesão da Secretaria de Estado da Saúde (SES), através da Coordenação Estadual de DST/AIDS. Com a expansão do PEAS para várias cidades de Minas Gerais, a SEE resolve fazer um diagnóstico sobre as condições de desenvolvimento do Programa nas escolas em que já estava implantado. Assim, em 2004 foi realizada nova avaliação do Programa, a qual recomenda algumas mudanças:

inclusão do PEAS no conjunto dos programas e ações estratégicas da Secretaria [SEE]; a definição de nova estrutura de gestão, organização e funcionamento; redefinição das condições de participação das escolas no Programa; novas estratégias de formação continuada dos profissionais envolvidos; implantação de sistema de orientação, acompanhamento e apoio às escolas participantes e de sistema de comunicação e trabalho colaborativo, via web (MINAS GERAIS, 2005).

A partir dessa avaliação, o modelo do PEAS em escala estadual foi novamente reformulado, no entanto, preservando seus marcos referenciais⁵⁹ e sua metodologia de trabalho. A principal mudança é a integração do Programa ao conjunto de ações estratégicas que se desenvolvem nos projetos da SEE, além de uma articulação mais efetiva com a SES e com os demais parceiros. Outra importante mudança acontece nos moldes em que se dá a “capacitação” dos profissionais da educação⁶⁰, que passa a compreender três etapas principais: sensibilização, formação inicial e formação continuada. Na última etapa formam-se grupos nas escolas, denominados “Grupos de Desenvolvimento Profissional do PEAS” (GDPEAS), com o objetivo de reunir os(as) profissionais em torno de atividades como momentos de estudos, trabalhos individuais e em grupos, etc. Para isso, o grupo recebe um conjunto de materiais e roteiros de estudos e de atividades.

As Secretarias de Estado da Educação e da Saúde e a Fundação Odebrecht se mantêm como instituidoras do Programa. Atualmente, as principais atribuições das Secretarias incluem a coordenação do Programa nas escolas públicas estaduais e regiões administrativas do Sistema Estadual de Saúde; o gerenciamento e estímulo à

⁵⁹ Serão apresentados posteriormente.

⁶⁰ Aqui o destaque é intencionalmente para o setor da educação, muito embora a metodologia do PEAS seja bastante semelhante para as áreas de educação e saúde. Para mais detalhes ver MINAS GERAIS, 2005.

complementaridade entre ações do sistema de educação e do sistema de saúde; a “capacitação” e apoio técnico às equipes centrais na SEE e SES e equipes regionais das Superintendências Regionais de Ensino e Diretorias de Ações Descentralizadas de Saúde; o intercâmbio das ações do PEAS com as dos demais programas da SEE e SES; o desenvolvimento de ações relativas ao monitoramento e avaliação do PEAS. A Fundação Odebrecht tem como principais atribuições o desenvolvimento, aprimoramento e sistematização da metodologia, princípios e instrumentos do PEAS, em conjunto com os demais instituidores e os parceiros do Programa (MINAS GERAIS, 2005). Visando a expansão do PEAS no estado, foram firmadas algumas parcerias de cooperação técnica entre os instituidores e as Fundações Belgo-Arcelor Brasil e Vale do Rio Doce, as quais atuam na coordenação e no desenvolvimento do Programa nos municípios onde essas empresas mantêm suas unidades industriais. Além disso, os instituidores afirmam ser desejável que sejam feitas parcerias com as Prefeituras Municipais, Juizados da Infância e da Adolescência e Conselhos Tutelares (*idem*, 2005).

7.1 - A parceria com a empresa Belgo-Arcelor Brasil: o PEAS Belgo-Arcelor Brasil

Em 2000, a empresa Belgo-Arcelor Brasil, por intermédio de sua Fundação, tornou-se parceira da SEE e SES em Minas Gerais. Desde então, sob a denominação de PEAS Belgo-Arcelor Brasil, a empresa procurou implantar, coordenar e desenvolver o PEAS em escolas municipais e, por vezes estaduais, dos municípios de Contagem, João Monlevade, Juiz de Fora e Vespasiano, em Minas Gerais, estendendo-o um ano mais tarde para o município de Cariacica, no Espírito Santo. As escolas onde o Programa foi implantado no modelo da empresa já estavam envolvidas em ações promovidas por ela, através de outro programa intitulado “Ensino de Qualidade⁶¹”. Hoje, o PEAS Belgo-Arcelor Brasil se expandiu também para os municípios de Itaúna, Carbonita e Santos Dumont (MG), São Paulo (Região Leste 1) e Feira de Santana (BA), totalizando dez municípios.

Em Juiz de Fora, a empresa, em parceria com escolas municipais e estaduais, implantou o PEAS no ano de 2001, sendo este desenvolvido e acompanhado pela equipe técnica da ABEB. As primeiras capacitações aconteceram já no ano de 2001 e prosseguiram nos anos seguintes. Até 2004, o PEAS Belgo-Arcelor Brasil já havia capacitado, em Juiz de

⁶¹ De acordo com informações obtidas na página da Fundação na internet, o PEQ – Programa Ensino de Qualidade – “desenvolve desde 1999 um trabalho para aperfeiçoamento da gestão escolar, com foco na melhoria dos processos administrativos e pedagógicos do ensino público”. Disponível em: <<http://www.fundacaoarcelormittalbr.org.br/principal.asp?cod=34>>. Acesso: 18 jan. 2008.

Fora, um total de 211 profissionais, sendo 191 da área de educação, abrangendo escolas da rede municipal de Juiz de Fora, da rede de ensino de Santos Dumont e duas escolas da rede estadual de ensino (FUNDAÇÃO BELGO/GRUPO ARCELOR, 2005b). As escolas eram “capacitadas” e estimuladas a desenvolver ações educativas com alunos e alunas adolescentes, sendo monitoradas pela equipe da ABEB. Após a comprovação do desenvolvimento dos projetos, por meio das visitas de monitoramento e avaliação e do acompanhamento à distância (via telefone e internet), as escolas receberam um acervo técnico, contendo fitas de vídeo, livros de aprofundamento, cartilhas, álbum seriado, métodos contraceptivos, entre outros materiais, a fim de que fossem estimuladas novas iniciativas de abordagem da sexualidade na escola, além da continuidade das ações que já vinham sendo desenvolvidas. Antes que o Programa seja institucionalizado nos municípios, faz-se necessário que as instituições “capacitadas” desenvolvam atividades educativas com os(as) adolescentes. Além disso, espera-se que os(as) profissionais capacitados(as) assimilem o mínimo de 75% do conteúdo das capacitações, índice medido por meio de questionários aplicados antes e após os cursos (FUNDAÇÃO BELGO/GRUPO ARCELOR, 2005a).

A partir de 2004, tendo em vista a multiplicação do PEAS Belgo-Arcelor Brasil e as dificuldades⁶² encontradas nas experiências até então desenvolvidas, a coordenação do programa desenvolveu um novo formato de “capacitação”, incentivando a formação de comitês técnicos locais, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento do PEAS no município. Esse novo modelo foi implantado primeiramente em Itaúna (MG), ainda em 2004, sendo mais tarde, a partir de 2005, aplicado em outros municípios. Outras mudanças no programa incluem a necessidade de envolver e integrar, além das áreas de educação e saúde, a ação social e a justiça⁶³. A incorporação de novas áreas ao programa possibilitou a abordagem de novos temas, tais como, violência, projeto de vida do(a) adolescente, qualidade de atenção à saúde, questões relativas ao Estatuto da Criança e do(a) Adolescente, participação juvenil e estratégias de integração das famílias às ações do PEAS.

Nos municípios em que o PEAS tem sido implementado via Comitê Técnico, os(as) profissionais são selecionados conforme perfil indicado para “capacitador(a)”, tornando-se responsáveis pelo desenvolvimento do PEAS em seus respectivos municípios. Após uma “capacitação” específica para membros que comporão o Comitê, a coordenação do programa

⁶² Dentre as principais dificuldades encontradas, estava a liberação dos(as) profissionais para participar das 80 horas de capacitação em alguns municípios.

⁶³ Atualmente, há significativas diferenças entre o PEAS Belgo-Arcelor Brasil/ PEAS JF e o PEAS-MG, algumas das quais têm sido apresentadas neste texto. Alguns exemplos são o modelo de capacitação desenvolvido e as áreas de abrangência. Maiores detalhes serão dados posteriormente.

avalia e seleciona os(as) profissionais que serão supervisionados(as) enquanto atuam como “capacitadores(as)”. Após o período de supervisão de “capacitações”, o Comitê conta ainda com supervisões bimestrais durante um ano, realizada por profissional da coordenação do PEAS Belgo-Arcelor Brasil/ABEB (FUNDAÇÃO BELGO/ GRUPO ARCELOR, 2005a, p.27).

7.2 - O PEAS como programa da Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Entre o final do ano de 2004 e o início do ano de 2005, foi firmado um acordo entre a Prefeitura de Juiz de Fora, através da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a empresa Belgo-Arcelor Brasil, a fim de que fosse constituído um Comitê Técnico com representantes das áreas da educação e da saúde. Nos primeiros meses de 2005, foi feito contato com profissionais das duas áreas, sendo convidados(as) a tomar lugar junto a outros membros para a formação do Comitê Técnico PEAS/JF, que seria composto por cerca de 20 profissionais. A “capacitação” do Comitê ocorreu em junho de 2005, com duração de 30 horas. A primeira reunião do Comitê PEAS/JF aconteceu no dia 29 de junho de 2005, na qual foi feito um pré-planejamento de atividades para os meses subsequentes. Desde então, as reuniões têm acontecido mensalmente, com exceção dos meses de janeiro e julho.

Ainda em 2005, profissionais de seis escolas e de setores da saúde, justiça e ação social iniciaram o processo de “capacitação”, conduzido pelo Comitê Técnico PEAS/JF. No ano de 2006 foram realizadas oficinas temáticas, dando continuidade às capacitações iniciadas em 2005. Cada turma de “capacitação” é formada, em média, por 24 profissionais. Em 2007 foi realizada nova “capacitação”, contando com a participação de quatro escolas, além de profissionais das Unidades Básicas de Saúde. A partir daí, o trabalho desenvolvido nas escolas tem sido monitorado pelo Comitê. Professores(as) e equipe pedagógica têm sido orientados(as) na realização de atividades com adolescentes e na formulação de projetos. As primeiras escolas já receberam o acervo técnico do PEAS, fato que só é possível devido à parceria da empresa Belgo-Arcelor Brasil com a Prefeitura de Juiz de Fora. Além disso, o Comitê PEAS/JF continua recebendo apoio técnico de profissionais da coordenação geral do PEAS Belgo-Arcelor Brasil/ABEB.

**SEGUNDA ESTAÇÃO:
(RE)VISITANDO O PEAS EM ENUNCIADOS E MATERIALIDADES**

“São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem da partida
 A hora do encontro
 É também despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 É a vida desse meu lugar
 É a vida”
 (Milton Nascimento; Fernando Brant)

Nesta estação de viagem pela pesquisa assumo um “entre-lugar”, colocando-me ao mesmo tempo como “*guia turístico*” e como “*turista*”. No lugar de “*guia turístico*”, pretendo apresentar o PEAS, seu funcionamento, sua organização, falando do lugar de alguém que tem uma convivência com o programa. Ao contrário do que pode ser “tradicionalmente” dito de um “*guia turístico*”, não serei aquele que domina tudo o que há para saber sobre o PEAS. Por isso, nessa viagem pelo programa, me coloco também no lugar de “*turista*”: aquele que, ao “visitar” os lugares, se admira, se espanta, observa, conhece novas/outras histórias e pessoas, o que me permite ver o PEAS sob ângulos antes desconhecidos, despercebidos. *Novos encontros, novas despedidas*: encontro com o PEAS sob a forma de pesquisador, despedidas de olhares e impressões anteriores. Acredito que venho sendo “*turista*” pelo programa há algum tempo, pois meu envolvimento com ele antecede à pesquisa que me permite escrever este texto. Então, não serei um “*turista novato*”, porque trago comigo algumas recordações, algumas histórias e experiências que acabaram funcionando como as fotografias que tiramos em viagens: o que achamos “interessante”, “curioso”, “importante”, enfim, que deixa marcas e faz do “*viajante*” uma pessoa “diferente” a cada nova viagem, mesmo que seja aos mesmos lugares. O lugar de “*turista*” me permite também assumir o olhar de um “*estrangeiro*”, “capaz de exercitar o estranhamento, a perplexidade e a descoberta diante do próprio saber-fazer” (MEYER e SOARES, 2005, p.37). Esse olhar carrega consigo um tanto de “curiosidade”, do tipo que permite “*separar-se de si mesmo*”, pensando e percebendo as coisas diferentemente do que havia pensando/visto (FOUCAULT, 2001).

É deste lugar, de “*guia-turista*”, que construo meu olhar sobre o PEAS, o qual, reafirmo, não pretende ser um lugar de “saber-poder-verdade”. O Programa de Educação

Afetivo-Sexual pode ser visto como uma ação, inicialmente do Estado e mais tarde também de empresas, cujo propósito, em longo prazo, é provocar mudanças políticas e sociais, vendo o(a) adolescente como um “*projeto do futuro*” ao mesmo tempo em que um “*cidadão*”⁶⁴ *de hoje*”. Ao tentar promover uma maior participação e envolvimento dos(as) adolescentes na vida política e social, os instituidores e parceiros do programa podem estar preocupados com a formação de adultos igualmente envolvidos e participativos, capazes de mudar a situação social e econômica em que o país se encontra. Talvez por isso o contexto de ação do PEAS seja fundamentalmente o espaço escolar: já se tornou “lugar-comum” para muitos afirmar que “*o futuro do país depende da educação*”, ou “*se o país tivesse uma educação de qualidade, as coisas não estariam assim*”. Sinto-me instigado a pensar se esses discursos, que apresentam ideais de uma educação “salvacionista”, não estariam se materializando através de ações como o PEAS.

Faz-se importante destacar, no entanto, que não há nada de “essencialmente” negativo nessas proposições. Desse modo, não estou me colocando contra elas, nem mesmo a favor, mas talvez tentando achar um caminho alternativo, pelas fronteiras desses ideais, procurando vê-los como discursos produtores de sentidos e representações sobre a “realidade” da qual fazemos parte. Quando se pensa que os(as) adolescentes de hoje serão os(as) adultos(as) do futuro, ou que os(as) adolescentes de hoje devem exercer plenamente sua cidadania, podem estar sendo atribuídos a eles(as) alguns “lugares”: “*adolescente-solução*”, “*adolescente-salvação*”, “*adolescente-esperança*”. A atribuição dessas “posições-de-sujeito” se baseia na idéia de adolescência como um “tempo” de formação, através do qual estaríamos nos formando “plenamente”, no que diz respeito à consolidação dos nossos valores, do nosso “projeto de vida”, enfim, constituindo a “base fundamental” sobre a qual se edificaria a idade adulta. Em se tratando do PEAS, essas concepções podem ser observadas no seu objetivo⁶⁵ principal: “promover o desenvolvimento *pessoal, social e produtivo* de *adolescentes* por meio de ações integradas de caráter *educativo e participativo* focalizadas na *sexualidade* e na *saúde sexual e reprodutiva*, implementadas nas *escolas* participantes do PEAS em Juiz de Fora”

⁶⁴ O conceito de “cidadania” no PEAS parece estar relacionado diretamente à participação social, através do pleno exercício de direitos e deveres, tendo em vista possíveis mudanças no âmbito político-social das comunidades. “Para que os direitos e deveres, reconhecidos socialmente e gravados em lei, se transformem em ação, é preciso viver a dialética direito-dever e refletir sobre ela. Direitos e deveres constituem uma via de mão-dupla. É importante aprender a lutar, como cidadãos, por nossos direitos, mas é também imprescindível compreender que os direitos só se tornam realidade na medida em que cada pessoa cumpre seus deveres com os outros” (BALEIRO *et al*, 1999, p.135).

⁶⁵ Quando não estiver especificado, as referências ao PEAS dirão respeito ao “PEAS Belgo-Arcelor Brasil”, ou seja, aquele que é desenvolvido na rede municipal de ensino de Juiz de Fora pelo Comitê Técnico PEAS/JF e que, portanto, é a referência da pesquisa que dá origem a essa dissertação.

(*grifos meus*). As bases do programa se estruturam em ações de “caráter educativo”, que permitiriam ao(à) adolescente desenvolver-se enquanto pessoa, na relação consigo e com os contextos sociais e na relação com o “mundo do trabalho”. A sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva seriam as “portas de entrada” para esse processo. Esses e outros princípios estão organizados nos “marcos de referência” do programa, concebidos para orientar as ações do programa e uniformizar sua “linguagem”.

MARCOS DE REFERÊNCIA DO PEAS

- A educação sexual como um direito
- A sexualidade como porta de entrada para o desenvolvimento pessoal, social e produtivo do(a) adolescente na escola
- O foco na solução e não no dano
- A afetividade e a educação afetivo-sexual
- A saúde sexual e reprodutiva e os direitos sexuais e reprodutivos
- A perspectiva de gênero
- A educação sexual dentro e fora da sala de aula – possibilidades educacionais
- A integração educação, saúde, ação social, justiça etc.
- As instituições sociais e a relação com a família e com a comunidade
- A participação do(a) adolescente (protagonismo juvenil)

Ao longo dessa estação procuro problematizar alguns desses princípios, tentando percebê-los como discursos produtores de materialidades. Minha análise parte das observações e experiências vivenciadas no PEAS e das entrevistas com professoras, membros do Comitê PEAS/JF e representantes do programa. Primeiramente, faço algumas distinções entre PEAS-MG⁶⁶ e PEAS Belgo-Arcelor Brasil, no que diz respeito à organização de suas principais ações. Em seguida, trato de questões que considero relevantes para análise: concepções de adolescência, gênero, sexualidade e “parcerias”. Por último, apresento, de forma mais aprofundada, o Comitê Técnico PEAS/JF.

⁶⁶ “PEAS-MG” é a referência que utilizo para designar o PEAS desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e Saúde em escolas da rede estadual de Minas Gerais.

1 – PEAS-MG e PEAS Belgo-Arcelor Brasil: “outros” olhares...

Ao estabelecer parceria com os instituidores do PEAS, a Fundação Belgo-Arcelor Brasil assumiu as atividades do programa em municípios nos quais a empresa Belgo-Arcelor Brasil mantém suas usinas. Desde então, a fundação empreendeu adaptações nas “ações-PEAS”, sendo as principais no formato da capacitação e do monitoramento e avaliação. Mais tarde, no ano de 2005, novas mudanças foram empreendidas, tanto pela Fundação Belgo-Arcelor Brasil, quanto pelas Secretarias de Estado da Educação e da Saúde de Minas Gerais. Em linhas gerais, tentarei explicitar algumas das mudanças que considero mais significativas para o desenvolvimento do programa

Nos primeiros anos de funcionamento do programa, o modelo de “capacitação⁶⁷” dos profissionais estruturava-se em 80 horas de “capacitação básica”, divididas em duas etapas de 40 horas cada uma. A partir do ano de 2005, algumas mudanças foram empreendidas, tanto no PEAS-MG quanto no PEAS Belgo-Arcelor Brasil. Atualmente, a organização da capacitação do PEAS-MG se dá em algumas etapas. Na “*sensibilização*” se faz o início do processo de implantação do programa, buscando o envolvimento da escola e dos(as) professores(as) com o tema e a proposta educativa do PEAS, despertando neles(as) o entusiasmo e o desejo pela participação nessa proposta (MINAS GERAIS, 2005). A etapa seguinte é denominada “*formação inicial*”, na qual os(as) profissionais adquirem conhecimentos sobre os princípios, objetivos, metodologias utilizadas e os conteúdos essenciais do programa, o que lhes permite “refletir sobre seus próprios valores e atitudes em relação aos temas abordados e, assim, dar início ao trabalho junto aos educandos” (*idem*, p.17). A “*formação inicial*” é uma oportunidade de vivenciar a metodologia do programa que será adotada nas escolas. Outra etapa da “capacitação” é a “*formação continuada*”, que envolve necessariamente profissionais que passaram pela “*formação inicial*”. Nessa etapa, formam-se grupos nas escolas, denominados “Grupos de Desenvolvimento Profissional do PEAS” (GDPEAS), com o objetivo de “promover o desenvolvimento profissional dos educadores, sob duas dimensões: uma relacionada ao conhecimento e outra à prática pedagógica” (*ibidem*, p.22). Isso significa que, através do GDPEAS, os(as) profissionais ampliarão seus conhecimentos, colocando-se na posição de “aprendizes” e de “orientadores” de aprendizagem de seus educandos, “reconhecendo-se também como alguém que aprende cada vez que se coloca disponível para atuar numa rede de aprendizados”. O GDPEAS compreende atividades previstas num “Plano

⁶⁷ Nomenclatura utilizada pelo programa para se referir aos cursos de formação básica sobre as temáticas que compõem as ações do PEAS. Discutirei mais sobre isso posteriormente.

Anual de Estudos”, elaborado pelos(as) participantes, contendo momentos de estudos e trabalhos individuais e em grupos, encontros presenciais do grupo e com o(a) orientador(a), além de orientação à distância, através de fóruns e bate-papos via web. O grupo recebe um conjunto de materiais e roteiros de estudos e de atividades⁶⁸.

O Plano Anual de Estudos de cada GDPEAS não se reduz a um conjunto de cursos. É mais que isso, pois articula um conjunto de ações estratégicas voltadas para a construção solidária do conhecimento e para a realização pessoal e profissional dos seus integrantes. Dentre as alternativas de estudo oferecidas aos participantes, incluem-se: o planejamento e a gestão de projetos educacionais (para que o grupo possa elaborar o projeto do PEAS da sua escola), a realização de discussões temáticas e de estudos em grupo, a organização de oficinas de trabalho, o desenvolvimento de pesquisas etc., tudo se realizando à distância, via internet (MINAS GERAIS, 2005, p.29).

Para participar do PEAS, as escolas estaduais devem ter organizado, entre professores(as) e especialistas, um GDPEAS, com número mínimo de oito participantes. O grupo tem um(a) coordenador(a) (entre os membros) e um(a) orientador(a), que é designado entre os técnicos das SRE preparados pela coordenação central do programa para cumprir esse papel. Ao longo de um ano, os(as) integrantes do GDPEAS têm a tarefa de elaborar o projeto de implementação do PEAS em sua escola. O projeto é executado no segundo ano de constituição do grupo, com apoio da SEE.

Em relação ao PEAS Belgo-Arcelor Brasil, mudanças significativas foram empreendidas. A partir de 2004, tendo em vista a multiplicação do programa e as dificuldades⁶⁹ encontradas nas experiências até então desenvolvidas, a coordenação do programa desenvolveu um novo formato de “capacitação”, incentivando a formação de comitês técnicos locais, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento do PEAS no município. Esse novo modelo foi implantado primeiramente em Itaúna (MG), ainda em 2004, sendo mais tarde, a partir de 2005, aplicado em outros municípios. Com isso, o novo modelo de “capacitação” prevê duas etapas, sendo a primeira com 40 horas de atividades (curso presencial) e outra constituída de “oficinas” específicas para cada área (educação, saúde, assistência social e justiça), com carga horária de 20 horas. Outras mudanças no programa incluem a integração das áreas de educação, saúde, ação social e justiça, possibilitando a

⁶⁸ Em “visita” à equipe que coordena o PEAS-MG em Juiz de Fora, tive acesso a alguns roteiros de atividades, mas não pude fazer nenhuma análise mais sistemática, visto que eles não estavam disponíveis para empréstimo e o tempo da “conversa” foi bastante reduzido, devido ao fato de estar em pleno “expediente” das profissionais.

⁶⁹ Dentre as principais dificuldades encontradas, estava a liberação dos(as) profissionais para participar das 80 horas de capacitação em alguns municípios.

uniformização de “linguagens” nos diversos pólos de atendimento ao(à) adolescente e a abordagem de novos temas, tais como, violência, projeto de vida, uso indevido de drogas, qualidade de atenção à saúde, Estatuto da Criança e do(a) Adolescente, estratégias de integração das famílias às ações do PEAS, entre outros (FUNDAÇÃO BELGO-GRUPO ARCELOR, 2005a).

1.1 – O PEAS na visão das professoras

Um dos instrumentos utilizados nas discussões com as professoras solicitava que elas explicassem o que é o PEAS, primeiramente para um(a) colega de trabalho e depois para um(a) aluno(a)/adolescente de sua escola. As concepções mais significativas foram as seguintes:

“PEAS é um programa de educação afetivo-sexual que, como o próprio nome diz, é um programa que dá ênfase à educação afetiva e sexual do aluno. É um programa abrangente, que leva em consideração lugares onde os jovens são mais vulneráveis ao uso de drogas, gravidez precoce, prevenção, trabalho com gênero masculino e feminino e todos os assuntos que são diretamente ligados aos jovens e os problemas vividos por eles na comunidade. Portanto, é um programa abrangente que pode ser trabalhado por todos nós, em nossas disciplinas, como orientadores dos alunos em todos os sentidos” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

“É um programa de educação afetivo-sexual. Aborda a sexualidade como um todo, relacionamentos familiares, relacionamentos social e emocional, que é um trabalho exigido através de sigilo e respeito dos profissionais capacitados pelo programa” (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau).

“Programa desenvolvido junto à Secretaria de Educação que visa preparar profissionais da escola e UBS para atuar junto com os alunos nas questões relacionadas à sexualidade, auto-estima, conhecimentos nesses aspectos. PEAS significa Programa de Educação Afetivo Sexual” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“PEAS é um programa de educação afetivo-sexual. Nós vamos desenvolver nas aulas, trabalhos relacionados à gravidez, prevenção, relacionamentos, namoro, drogas, família, afetividade, problemas gerais, dúvidas e tudo o que for de seu interesse. O objetivo maior é orientar vocês, buscar uma mudança de postura, de comportamento para que vocês se sintam mais seguros, mais bem-informados e sejam protagonistas de sua vida, agindo conscientemente e com responsabilidade na sua própria vida e na de seus vizinhos, amigos, colegas, família” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

“É um programa de educação afetivo sexual, é desenvolvido por profissionais capacitados pelo programa e envolvidos com a responsabilidade de manter sigilo e respeito em todas as falas que acontecem no ambiente escolar. Abordamos os problemas de relacionamentos familiares e emocionais, físicos e comportamentais. As dúvidas e os anseios dos adolescentes com relação à sexualidade e a saúde sexual” (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau).

“Um trabalho a se desenvolver em conjunto (parceria) com profissionais visando ao esclarecimento, à busca de conhecimento em relação a questões que os afligem, que necessitam mais esclarecimento. Não é um trabalho definido, mas um trabalho a se definir no decorrer da caminhada” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

Ao analisar estas concepções, percebo algumas “recorrências”. Há sempre a preocupação em destacar a presença do componente “afetivo” associado ou até mesmo “complementar” ao componente “sexual”. Isso pode representar a concepção de sexualidade próxima ao biológico e ao científico, enquanto que a “afetividade” representaria o apelo ao emocional, aos sentimentos⁷⁰. Parece estar nítido para as professoras a ênfase do programa na “sexualidade”, quase como uma questão “naturalmente” associada à adolescência. Destaca-se nos conceitos algo que, em princípio, pode ser contrário à proposta do programa de focalizar a “solução” e não o “dano”. Estão em destaque os “problemas”: “gravidez precoce⁷¹”, drogas, relacionamentos familiares, entre outros. Caberia, talvez, uma problematização: em que medida as concepções do PEAS são prontamente incorporadas às concepções dos(as) profissionais que desenvolvem o programa nas escolas e outras instâncias?

Em relação aos conceitos produzidos pela professora Dilma, destaco dois aspectos que me pareceram relevantes. Em primeiro lugar, sua preocupação em afirmar que o trabalho do PEAS pode ser feito por “todos” os(as) professores(as), trazendo um discurso presente em diversas propostas de educação sexual: a interdisciplinaridade ou a transversalidade. Podemos encontrar esse discurso também no PEAS:

Por sua *natureza multifacetada*, o tema fundamental da educação afetivo-sexual, ou seja, a sexualidade, não se presta a ser abordado como uma disciplina nem como matéria de estudo desvinculada da vida. Em contrapartida, ele tem tudo para ser um *tema gerador*, a partir do qual venham a ser trabalhados outros assuntos que a ele se relacionem dentro do contexto mais amplo da integralidade do ser humano e das relações da pessoa com a sociedade e com a natureza. [...] Em decorrência desse tipo de abordagem, a educação afetivo-sexual é tratada de *forma interdisciplinar*, podendo atribuir outros significados ao conteúdo das diferentes disciplinas e produzir novas motivações para seu estudo. Em vez de constituir uma disciplina a mais, as questões afetivo-sexuais são discutidas à luz das

⁷⁰ Essa questão será melhor analisada ao longo do texto, em item específico.

⁷¹ Altmann (2005) problematiza o uso dos termos que adjetivam a gravidez em sujeitos adolescentes: “*na adolescência*”, “*precoce*”, “*indesejada*”, “*não-planejada*”, “*de risco*”, “*inesperada*”. “Independentemente do termo adotado, suas utilizações atribuem características especiais a uma gravidez nessa faixa etária, demonstrando que essa não é considerada a época mais adequada para gerar um filho” (p.148-149). Segundo Altmann (2005), quando se trata da sexualidade, adjetiva-se apenas o que “foge à norma”, o que nos permite analisar a gravidez como resultado de um processo social e cultural e não uma realidade biológica imutável.

ciências, da matemática, das artes, da língua e da literatura, da geografia e da história, da religião, da educação física e da cultura em geral (MINAS GERAIS/FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p.91-92 – *grifos meus*).

Essa preocupação aparece de forma mais específica num dos marcos de referência do PEAS: “a educação sexual dentro e fora da sala de aula – possibilidades educacionais”. Através desse princípio, o programa manifesta sua opção por um trabalho que esteja incorporado de forma permanente à proposta pedagógica da escola, por intermédio de “Projetos de Trabalho” e “Oficinas Temáticas” (FUNDAÇÃO BELGO-GRUPO ARCELOR, 2005a). Analisando a preocupação do programa, compartilhada pela professora Dilma, considero possível fazer algumas suposições. Em primeiro lugar, procura-se desvincular o trabalho com sexualidade de qualquer disciplina específica, principalmente Ciências e Biologia, o que freqüentemente acontece. Procura-se também desvincular o trabalho com sexualidade de um(a) professor(a) específico, ou seja, reafirma-se o trabalho como pertencente “à escola”, ficando a cargo de toda a comunidade escolar. Dessa forma, não seria responsabilidade única daquele(a) professor(a) que tem “*mais jeito*”, “*mais afinidade com adolescentes*”, “*mais facilidade*” ou que seja considerado “*mais capaz*”. Acredito que, com a chegada do programa na escola, essas tensões possam se manifestar ou se acentuar, principalmente porque os(as) professores(as) “capacitados” podem se responsabilizados pelo PEAS, o que não corresponde à visão do programa.

Segundo Gallo (1999), o conceito de interdisciplinaridade surge num contexto de questionamentos à especialização e compartimentalização dos saberes, “como forma de praticar um trânsito profícuo por entre as diferentes disciplinas” (p.26), rompendo suas “fronteiras” e buscando “respostas” para assuntos considerados “complexos” (p.28). O autor argumenta, no entanto, que a interdisciplinaridade não dá conta de romper com as barreiras entre as disciplinas.

A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares (*idem*, p.28).

Os PCNs, em seu documento “Orientação Sexual”, afirmam que a sexualidade deve ser tratada na escola de forma “transversal” aos conteúdos escolares, de modo que a temática seja contemplada nas diversas áreas do conhecimento, por meio de propostas específicas (BRASIL, 1998). A concepção de transversalidade presente nos PCNs pressupõe

um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, p.64).

Gallo (1999) argumenta que a proposta de “transversalidade” dos PCNs, embora represente certo avanço em relação à disciplinarização, “não passa de uma tentativa de colocar em prática a idéia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas – ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola” (p.36). O autor argumenta que a noção de transversalidade “aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, [...] construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (p.33). Se pensarmos na sexualidade como um tipo de saber transversal, que atravessa diferentes campos de conhecimento, esta poderia ser uma proposta interessante, que adotada pelas escolas, abalaria as estruturas “modernas” das grades curriculares pautadas em sólidas áreas disciplinares.

Outro aspecto relevante a considerar, entre as definições declaradas pela professora Dilma, está no que ela afirmou ser “o objetivo⁷² maior” do PEAS: orientar mudanças de posturas e comportamentos, a fim de que os(as) adolescentes se sintam “mais seguros” e “mais bem informados”, agindo de forma “consciente” e “responsável”. A professora Dalva parece compartilhar dessa idéia, quando afirma que as ações do programa *visam o esclarecimento, a busca de conhecimento em relação a questões que afligem os(as) adolescentes*. A concepção de que adolescentes bem informados são capazes de tomar decisões de forma autônoma e responsável perpassam diversas propostas de educação sexual, inclusive o PEAS. No contexto do programa, o “informar” não diz respeito apenas a fornecer informações, mas a um trabalho sistemático envolvendo temas voltados à adolescência, para a construção de um projeto de vida e de posturas baseadas na liberdade de escolha “consciente”, autonomia e responsabilidade. Acredito que não cabe discutir a relevância dessa proposta,

⁷² Os objetivos do PEAS constam no anexo 2.

mas sim tentar desalojar a idéia de que os valores, comportamentos e informações veiculados pelo PEAS seriam “naturalmente” os mais corretos, os mais adequados a todos(as) os(as) adolescentes, tentando perceber que no contexto de sua produção os discursos do programa carregam significados e representações de sociedade, de ser humano, de educação que não são “inéditas”, mas sim contingentes, produzidas em um contexto cultural e social, num determinado momento histórico. Isso nos confere a possibilidade de inserir as concepções produzidas/circulantes nos contextos de ação do PEAS em redes de relações de poder constantemente em atividade: não existiria “o” PEAS de um lado e todas as outras concepções de outro, como se o poder-verdade estivesse polarizado; as idéias de comportamentos adequados, positivos, saudáveis, responsáveis do programa, convivem com outras idéias, que podem ser opostas, complementares, favoráveis, enfim, suscitando nos sujeitos múltiplos sentidos, múltiplas interpretações. Sendo assim, produzir um(a) “adolescente-PEAS” não diz respeito a um processo definitivo, mas a um intermitente jogo de poder-saber envolvendo concepções do PEAS, da mídia, da religião, da família entre outras.

2 – Adolescência: público-alvo do programa⁷³

P E S S O A
 C I D A D Ã O
 R E S P O N S A V E L
 S O L I D A R I O
 V U L N E R A V E L
 P R O T A G O N I S T A
F O N T E # D E # I N I C I A T I V A S
 S A U D A V E L
 A U T O N O M O
 P A R T I C I P A T I V O
 A G E N T E # D E # M U D A N Ç A S

Construir um determinado tipo de adolescente: esse parece ser um dos objetivos principais do PEAS. Um(a) adolescente que seja reconhecido como “pessoa”, com peculiaridades e especificidades inerentes à sua “condição”. Um(a) adolescente que exerça sua cidadania de forma responsável e solidária, participando ativamente das transformações

⁷³ Aqui fiz uma espécie de “brincadeira” com os termos que fui encontrando nos textos do PEAS sobre os(as) adolescentes, a fim de tornar visível o “jogo de enquadramentos” a que esses sujeitos estão submetidos a partir dos enunciados e práticas produzidos nos livros, manuais e “falas” circulantes nos eventos relacionados ao programa.

tão “necessárias” da sociedade atual. Um(a) adolescente “fonte de iniciativas, compromissos e soluções”, que esteja apto(a) a tomar decisões de forma autônoma, tendo em vista o autocuidado e o cuidado com o outro nas relações afetivo-sexuais. Este parece ser o “perfil” que mais se aproxima de uma possível delimitação do(a) “adolescente-PEAS”. Acredito que há muito a problematizar nesse perfil, principalmente se considerarmos que ele está pautado num tipo de “dispositivo da adolescência”, ou seja, práticas discursivas e não-discursivas de produção de sujeitos-adolescentes, dispersas nos contextos sociais, em meio às tensas relações de saber-poder.

A “adolescência” parece ter sido “inventada” entre meados do século XIX e início do século XX, na Europa, a partir do surgimento de modalidades científicas preocupadas com o “homem”, tendo-o como “objeto” de investigação. Isso tornou possível explicitar as “etapas da vida humana” e iniciar estudos específicos sobre o desenvolvimento dessas etapas (CÉSAR, 1998). Nesse contexto, uma atenção especial se dirige à infância e, mais tarde, à adolescência, mais especificamente para a sua “educação”, no sentido de produzir sujeitos dentro do projeto de sociedade que estava se consolidando na época⁷⁴. Assim, ao lado de um investimento cada vez maior nos espaços domésticos, que dotaram as famílias de “responsabilidade” no processo educativo, emergiram as instituições que tinham como função disciplinar e “docilizar” crianças e adolescentes, com vistas a produzir “adultos ideais”, capazes de dar continuidade ao modelo de “homem” moderno/burguês. Segundo César (1998), no Brasil, a figura da “adolescência” aparece tardiamente, já na década de 1920 e se fortalece a partir da década de 1950. Os discursos e práticas dos especialistas que tinham na adolescência seu “objeto de estudo e intervenção” produziram múltiplas “imagens” que passaram a circular, não apenas nos meios “científicos”, mas também nos contextos sociais.

[...] simultaneamente à invenção da “adolescência” pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta de aplicação dos dispositivos educacionais: a “delinqüência juvenil” e a “sexualidade adolescente”, imagens dos ‘perigos’ que, segundo os especialistas, rondavam a “adolescência” tornando-a perigosa (*op. cit.*, p.19).

Quando ouvimos algumas pessoas dizendo que adolescência é sinônimo de “aborrecência” ou quando certos “maus-hábitos” sociais são atribuídos “naturalmente” aos(às) adolescentes, podemos ser levados a pensar que isso sempre foi assim, que “*adolescente é*

⁷⁴ Trata-se da ascensão das sociedades burguesas, também chamadas “sociedades modernas” ou “sociedades disciplinares” (FOUCAULT, 1999; 2007; COSTA, 1999; CÉSAR, 1998).

tudo a mesma coisa, só muda de lugar...”. Mas, tomando o viés histórico-genealógico empregado por César (1998), essa noção pode ser deslocada, pois, percebemos que o conceito de adolescência surgiu ainda no século XIX e que, ao longo do século XX e nos dias atuais tem passado por transformações, tem sido reconstruído, lançado em outros contextos, sendo incorporado às diversas instâncias produtoras de discursos – medicina, psicologia, assistência social, educação, economia, antropologia, demografia, sociologia, história, dentre outras. Não poderia ser diferente quando nos propomos a analisar a visão de “adolescência” elaborada pelo PEAS, ou seja, todos os “enquadramentos” que dizem respeito aos comportamentos, atitudes, valores esperados dos(as) adolescentes no contexto do programa, são produzidos a partir de condições anteriores – históricas, culturais, sociais. A visão de adolescência empregada pelo programa não é “naturalmente” do PEAS, mas sim elaborada num contexto de múltiplos discursos sobre a adolescência.

Acredito que aqui cabe uma questão: por que o foco na adolescência? Que condições possibilitaram ao PEAS estabelecer a adolescência como foco? Certamente, muitos aspectos estão envolvidos nessa “opção”, porém, não pretendo encontrar “respostas” perfeitamente ajustáveis às questões mencionadas. Apenas as utilizo para propor novos/outros olhares sobre algo que, à primeira vista, parece tão “natural”. Durante a pesquisa, por exemplo, pude observar que essa “correspondência” tão direta (aparentemente) entre o PEAS e os(as) adolescentes esteve presente nas falas das professoras e membros do Comitê PEAS/JF. Analisando essas passagens, percebo que algumas concepções possibilitam a existência dessa idéia. Em primeiro lugar, permanece a noção, mesmo que implícita, de que sexualidade é (praticamente) sinônimo de adolescência. Então, surge a necessidade de um programa como o PEAS para “organizar” e “canalizar” essa característica tão essencial da adolescência: estar, a todo o momento, “pensando *‘naquilo’*”. E não só pensando, mas “*praticando*”. E daí a justificativa para atividades pautadas na prevenção de doenças e na anticoncepção, e mais que isso, atividades em que alunas e alunos percebam o “verdadeiro” valor de seu corpo, ou o “verdadeiro” significado dos relacionamentos afetivo-sexuais. César (1998) argumenta que a associação da adolescência ao “despertar sexual” emerge das investigações sobre a “puberdade”, ainda no século XIX, sendo tratada como decorrente das transformações corporais pelas quais os(as) adolescentes estariam passando, em consequência da produção hormonal. Assim, “a explosão do sexo e do desejo, isto é, dos ‘instintos’, e das ‘novas emoções’, demarcaria um modo peculiar de comportamento para o “adolescente”, o qual poderia levá-lo a comportar-se de maneira viciosa” (p.87). A fala da professora Lúcia, durante uma das entrevistas, parece ilustrar bem esta análise: “*Agora, que é uma necessidade, assim,*

urgente na escola é. Em todas, né, principalmente de 4ª série pra frente, eles já tão falando em ficar, falando que tá apaixonado, quer dizer, então já têm que receber informação, né, porque as doenças estão aí, né, a gravidez precoce, né...”. Se tempos antes, ainda no início do século XX, a “sexualidade adolescente” estava inscrita no campo das “perversões”, na atualidade esse discurso convive com a constatação de que adolescentes se envolvem em relacionamentos sexuais, muitas vezes “à contragosto” de familiares e professores(as). A professora Lúcia, continuando sua fala, traz à tona essa tensão “aprovação-desaprovação” das práticas sexuais adolescentes: “Eu falo com eles não precisam ter pressa, todo mundo vai namorar, todo mundo vai casar, todo mundo vai transar, sabe, a gente tem que se preparar sabendo que o corpo da gente não é descartável, que a gente tem valor”. Em outro momento, a mesma professora afirma, em tom de brincadeira: “se eles esperam até dezoito anos pra tirar carteira de motorista e pra votar, por que eles não podem esperar até dezoito anos pra transar?”.

Percebe-se, ainda hoje, a existência de concepções contrárias às práticas sexuais na adolescência, sob o pretexto de que adolescentes não têm “preparo” para elas e nem para lidar com possíveis conseqüências, como a AIDS ou a gravidez. Segundo Altmann (2004, 2005), podemos atribuir às preocupações com a adolescência um sentido político-institucional: as campanhas de anticoncepção e de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, dirigidas aos(às) adolescentes, configuram-se como uma preocupação populacional, no sentido atribuído por Foucault (1999). Assim, a adolescência teria um contorno específico, tornando-se um problema econômico e político, especialmente no que diz respeito à sexualidade.

[...] quando se fala sobre a gravidez na adolescência, o que está em questão não é apenas o “drama” dessas jovens, sua saúde ou a suposição de que isso arruinaria suas vidas e futuros. Não se trata somente de uma questão individual: trata-se também de um problema populacional que deve ser objeto de políticas públicas. Quando a escola é convocada a intervir sobre a sexualidade adolescente, ela busca intervir na vida do corpo e na vida da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida das/os adolescentes, bem como na regulação e organização da população (ALTMANN, 2005, p.158).

O PEAS, tendo entre seus objetivos principais o trato com a saúde sexual e reprodutiva, não se opõe à prática sexual na adolescência, mas alia-se aos discursos de prevenção e preocupação com a sexualidade desse “segmento populacional”. Entendendo que as doenças e “gravidez não-planejada” sejam encaradas como “danos”, o foco das ações-

PEAS na escola e na comunidade volta-se para a “solução”, ou seja, preparando o(a) adolescente para tomar decisões responsáveis sobre sua sexualidade, sobre seus relacionamentos sexuais e afetivos, estimulando-os a construir “projetos de vida”, as ações do programa estariam “prevenindo” esses danos. Aqui o PEAS estaria delimitando os comportamentos apropriados e os não-apropriados, como por exemplo, o uso do preservativo nas relações sexuais. Assim, mesmo que não desaprove o sexo entre adolescentes, o programa apresenta valores éticos específicos sobre essa questão.

O mundo adulto não lhes dá [aos(às) adolescentes] permissão clara para ter vida sexual ativa com relações genitais completas. Entretanto, a liberação dos costumes e a erotização da mídia estão estimulando os adolescentes a experimentar o sexo cada vez mais precocemente. Como esse fato não é claramente assumido pelos adultos, grande número de jovens tem sua iniciação sexual sem o conhecimento dos pais ou de outros adultos de referência, sem informação adequada, sem condições psicossociais para assumir as conseqüências da relação sexual. [...] O conflito entre o desejo de manter relações e a proibição velada dos adultos provoca nos adolescentes sentimentos de culpa e angústia. Apesar da aparente liberação sexual, os adolescentes continuam a experimentar sentimentos conflituosos (BALEEIRO *et al*, 1999, p.191)⁷⁵.

A visão do(a) adolescente como sujeito “em desenvolvimento”, “em formação”, confere às atividades do PEAS um tom de “preparação para a vida adulta”, talvez numa visão de que adolescência é uma “etapa” da vida, com início, meio e fim e que nessa etapa certos valores e certas crenças estariam se consolidando. Ou seja, investindo no(a) adolescente de hoje, o PEAS estaria construindo o adulto de amanhã, dentro de parâmetros como a autonomia, a responsabilidade, a liberdade, a solidariedade, a cidadania, o auto-cuidado e o cuidado com o outro, etc. Deveríamos estar atentos para a forma como as ações do PEAS, as nossas ações, nossos olhares sobre a adolescência são direcionados pelas concepções que temos de adolescência, ou seja, não agimos naturalmente de um determinado modo, mas, talvez, mobilizados pelas idéias de adolescência que vamos construindo no decorrer do tempo.

Algumas mudanças nas concepções de “adolescência” do programa têm sido anunciadas. Participando de uma das “capacitações”, no ano de 2007, observei que no módulo “Infância e Adolescência” o conceito de adolescência é abordado como uma construção

⁷⁵ O livro “*Sexualidade do Adolescente: fundamentos para uma ação educativa*” é considerado uns dos principais referenciais teóricos do programa (FUNDAÇÃO BELGO-GRUPO ARCELOR, 2005a), servindo, portanto, como suporte para a análise das concepções do programa.

histórica e que as características que tradicionalmente se aplicam à adolescência podem ser observadas em todas as “fases” da vida. Não existiria assim o(a) “adolescente padrão”, existem “adolescências”. No “Manual de Capacitação” (FUNDAÇÃO BELGO/GRUPO ARCELOR, 2005c) correspondente à primeira etapa do curso, encontramos a seguinte idéia que é repassada aos(as) profissionais: “Não existe um conceito universal de adolescência, ele é construído, é significado pela sociedade, de acordo com as condições sociais, políticas, econômicas, ideológicas, etc., em cada época”. Através dessa idéia, o PEAS pretende construir um “novo olhar” sobre a adolescência, sensibilizando os(as) profissionais para uma mudança de concepções que tenham reflexo direto nas ações desenvolvidas com adolescentes.

2.1 – “Quando eu crescer eu quero ser satanás” ... adolescentes na visão das professoras

“Outro dia eu tive uma conversa dessas com os meninos do 6º C, aí alguns falaram ‘ah eu quero estudar pra sair de casa, porque eu não agüento mais minha mãe me enchendo o saco’, o outro queria estudar porque ele queria ser jogador de futebol, o outro só queria fazer até a 8ª série, sabe, alguns se manifestaram, alguns, assim, cê conta nos dedos. Teve um que falou ‘ah quando eu crescer eu quero ser satanás’, assim, aí eu falei ‘o quê?’, é que quero ser o capeta mesmo, quando eu crescer, no sentido de colocar o terror mesmo, de bater, de fazer, de se perder, de entrar no mundo das drogas, da mulherada, de beber, nesse sentido que ele quis colocar, né. Aí eu falei ‘é isso que você quer pra você?’, ‘é professora, e pra isso eu não preciso saber ler nem escrever não” (Relato da professora Dalva – Escola Charles Lyell).

Quando dizemos que existe um(a) adolescente-PEAS, estamos criando uma fronteira: de um lado o(a) adolescente-PEAS e do outro o(a) adolescente padrão. O(a) adolescente-PEAS é um ideal, um tipo a que se pretende chegar com as ações do programa. A possibilidade de se tornar esse “tipo” de adolescente está na incorporação do PEAS pela escola e, mais especificamente, pelos professores e professoras, que estão diretamente em contato com adolescentes no cotidiano escolar. Portanto, transformar o adolescente padrão, dar-lhe condições de ultrapassar a fronteira, é um processo que depende de outros, nesse caso, dos adultos-referência que incorporaram esse ideal adolescente. Creio que ao se deparar com a afirmação de que um aluno queria ser “satanás”, a professora Dalva parece ter imediatamente enquadrado esse aluno na categoria adolescente padrão, sentindo-se, talvez, incomodada por este posicionamento. No momento em que ela questionava seus(as) alunos(as) sobre o objetivo de estarem estudando, ela recebe respostas que parecem não ter se encaixado no ideal. Para que estão estudando? Acredito que as respostas esperadas seriam “para ser alguém na vida”, “para melhorar minha vida”, “para fazer uma faculdade”, enfim,

respostas que a professora não obteve, pelo menos não diretamente. Além das respostas mais aparentes, outras parecem ter incomodado também a professora: os silêncios. “*Alguns se manifestaram, alguns, cê conta nos dedos*”, disse a professora. Talvez inconscientemente a professora esperasse que todos(as) os(as) seus(as) alunos(as) tivessem a resposta na ponta da língua (como é de esperar de uma escola moderna), pois, o silêncio parece não representar “indecisão”, mas sim “apatia”, “falta de perspectiva”.

“Eu fico muito triste quando eu vejo alguns meninos aqui, muito triste em saber que rumo esses meninos tão tomando, cê olhar pra ele e ele falar assim ‘ah, professor, não esquento não, daqui a pouquinho eu arrumo um emprego aí, vendo uns negócio aí e ganho mais que a senhora”” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“[...] eu acho que eles são, alguns, não todos, a grande maioria é perdido sim, não tem essa consciência dele mesmo, não tem a consciência do que ele quer, porque quando eu era adolescente eu queria, ‘não, eu quero estudar, eu quero ir pra faculdade, eu quero ter a minha casa’, eu tinha isso, hoje se você pergunta isso pra alguns aqui, pra grande maioria aqui, eles não têm perspectiva de nada, não têm, né, e ele não quer, ‘pra que que você estuda?’, ‘eu venho na escola’, ‘não, mas você tá vindo na escola pra quê, pra você aprender?’, ‘ah, não, eu não tenho nada pra fazer, vou ficar dormindo, vou ficar na rua?’. Então eles não têm isso, de ‘não, eu quero estudar, eu quero melhorar, quero ter um emprego, eu quero ajudar minha mãe’ ou ‘não, eu quero sair de casa porque eu não agüento mais aquilo’, eu não vejo isso nítido neles” (idem).

Ao que parece, os parâmetros que a professora utiliza para enquadrar seus(as) alunos(as) não se originam apenas das concepções do PEAS, mas também daquelas que ela vem construindo desde a sua própria adolescência. Parece estar presente aqui a idéia de que “a adolescência é o período de preparação para o futuro”, como se todos os possíveis “erros”, “acidentes”, “inconseqüências” comprometessem esse projeto. Quem são os(as) adolescentes hoje? Quem são esses(as) adolescentes com quem convivemos na escola? Eles são naturalmente inconseqüentes ou sem perspectiva? São adolescentes que estão inseridos nas redes sociais e que são produto e produtores dessas redes.

3 – Educação “afetivo-sexual”: nas fronteiras entre a biologia e a emoção?

Quando lemos os textos e documentos que abordam a constituição teórico-metodológica do PEAS, podemos identificar dois modos de nomear as práticas de abordagem da sexualidade ou da educação para a sexualidade: “*educação afetivo-sexual*” e “*educação sexual*”. Em princípio, para observadores(as) menos atentos, parece não haver nada a pensar

sobre isso: dois nomes para uma mesma atividade. Talvez porque o termo “sexual”, de alguma forma, pode sobressair com relação ao “afetivo”; ou mesmo porque as pessoas podem considerar os termos como sinônimos. Muitas podem ser as suposições, porém, considero importante levantar suspeitas sobre elas e interrogar a significação produzida pelo uso desses termos.

Desde o início da pesquisa já estava atento para a existência dos conceitos, mas foi a partir dos comentários de uma professora que me senti mais instigado. Durante uma das “conversas” com a professora Dalva ela me disse que não costumava usar o termo “educação sexual” para se referir às atividades que realizava com seus(as) alunos(as), porque a palavra “sexual” poderia remeter a “sexo”, à “relação sexual”, como se, em suas aulas, ela falasse “apenas” disso: sexo. Isto a incomodava também pelo fato de achar que alunos(as) e familiares poderiam fazer esta associação. Ao destacar a importância do “afetivo”, a professora argumenta: “sexual não é só sexo!”. Para ela, a afetividade diz respeito aos relacionamentos, à preocupação e cuidado com o outro, seja entre os(as) alunos(as) ou na convivência dos(as) professores(as) na escola e fora dela.

“[...] eu acho que o que falta numa escola é você poder olhar nos olhos do seu colega. Eu acho que nós não trabalhamos muito bem essa questão afetiva [...]. E no programa, eu consigo perceber isso, existe essa questão carinhosa, essa questão ‘preocupada’ que você tem, né, com a pessoa, que você tem que ter, não é?” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“[...] gente, como é que consegue conviver na mesma escola sem olhar olho no olho das outras, sem falar um bom dia, sem conhecer o que a outra tem pra oferecer, e chegar dentro da sala de aula e cobrar do menino que o menino te respeite, que o menino suporte você, não, ué. Se você não faz isso no seu ambiente de trabalho como é que você faz isso em sala de aula? Se você não trabalha bem isso com você como você vai cobrar do outro, se às vezes você mesmo não conhece o outro a esse ponto? Eu acho que a relação afetiva tem que ser muito trabalhada, essa questão da afetividade e a educação” (idem).

Podemos perceber na fala da professora um discurso que abala os alicerces que amparam a escola moderna: no PEAS a professora busca argumentos para repensar as relações escolares, talvez procurando perceber a “falta” dos sentimentos, das emoções entre os sujeitos do espaço escolar, especialmente entre professores(as) e outros(as) profissionais nele atuantes. Um espaço que foi concebido como lugar do conhecimento, da razão. A partir da fala da professora, poderíamos pensar numa escola em que as relações ultrapassem o “fornecimento de conhecimentos”, flexibilizando as identidades de aluno(a), professor(a) e

outras, a fim de produzir sujeitos que pautem suas relações sociais em “outros” parâmetros – como a amizade, o companheirismo, a solidariedade, entre outros. Ao que parece, na visão da professora Dalva, há possibilidade de mudanças nas relações entre os sujeitos quando a escola adota o PEAS, como se o programa fosse capaz de instaurar um “novo clima” que proporciona as condições para essas mudanças. No PEAS a afetividade está colocada como princípio, mais especificamente no quarto marco de referência do programa.

A adoção da expressão “educação afetivo-sexual” enfatiza a importância da relação das pessoas consigo mesmas e com as outras na vivência de uma sexualidade plena, saudável e prazerosa, melhorando o auto-conhecimento, o auto-cuidado, a auto-estima, o respeito e o cuidado com o outro, como aspectos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social do ser humano (FUNDAÇÃO BELGO-GRUPO ARCELOR, 2005a, p.17).

Ao propor a afetividade como marco, o programa parece demonstrar a intenção de ir além das aulas tradicionalmente relacionadas à sexualidade, enfatizando a biologia, a transmissão de informações sobre contracepção, doenças e drogas. Ao invés disso, parece almejar mudanças na organização da escola, pleiteando novas relações, mas também novos sujeitos, na medida em que os instiga a dirigirem-se a si mesmos, na relação consigo mesmas – “*auto-conhecimento*”, “*auto-cuidado*”, “*auto-estima*” – através de um conjunto de “tecnologias do eu”, “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta [...], obtendo assim uma transformação de si mesmos” (FOUCAULT, 1990, p.48 – *tradução minha*). O termo “afetivo” parece expressar justamente essa relação dos sujeitos consigo mesmos, num primeiro momento, o que seria importante na relação com os outros. “O componente afetivo é tão importante quanto a base orgânica da sexualidade e tem forte influência na composição da personalidade, no posicionamento diante da vida e na expectativa de felicidade pessoal” (MINAS GERAIS/FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998). Falando sobre a questão da afetividade, a professora Dilma argumenta sobre sua necessidade na escola, tendo em vista mudanças nas relações que ali são praticadas:

“A minha preocupação em começar esse trabalho mesmo de sexualidade aqui na escola é trabalhar com essa questão da afetividade, buscar que eles se relacionem de uma forma mais carinhosa, mais educada, né, mais sensível com o outro, ter uma sensibilidade assim com o outro. Isso tudo tá faltando demais, não é só aqui, eu acho que a realidade do ser humano tá fazendo com que eles se sintam cada vez mais isolado, mais individualista, menos preocupado com o outro. Eu acho que a afetividade ela envolve

vários tipos de sentimentos, né. Aqui eu acho que falta muito sensibilidade pra tudo, pra questão da amizade, pra questão do namoro, pra questão do amor, pra questão da solidariedade, de ajudar o outro sem interesse nenhum, tentar ajudar o colega que tá precisando de ajuda, o professor mesmo, entender o lado do professor, entender o seu lado, né” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

A professora parece compartilhar com o PEAS a visão de que a afetividade é algo necessário e, ao mesmo tempo, silenciado/ausente na escola. Assim, seria necessário algum trabalho tendo em vista modificações no modo como os(as) alunos(as) se relacionam, a partir de atividades que os(as) conduzam a si mesmos, ao controle de seus sentimentos e emoções diante do outro. A visão da adolescência como um período em que as “emoções estão mais afloradas” talvez sustente esses discursos: seria preciso ensinar aos(as) alunos(as) a lidar com suas emoções e as daqueles com quem se relacionam no seu cotidiano.

Entende-se que não basta desenvolver habilidades como as de compreender e interpretar a realidade externa, mas também a capacidade de conviver com as emoções, enfrentando desafios sem se deixar abater diante dos obstáculos e conquistando o direito à liberdade e ao prazer. Ao entrar na escola, o jovem não deixa lá fora seus sentimentos, desejos e receios. É com esse aparato afetivo que ele se defronta com as dificuldades e os estímulos da vida escolar. Por outro lado, o fato de ir à escola e estudar não o afasta dos apelos de seu coração nem das necessidades emergentes de seu corpo em inquietantes mudanças (MINAS GERAIS/FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p.92).

A escola não pode ignorar essa realidade tão aguda na adolescência, devendo fixar seus objetivos de modo a aliar o desenvolvimento cognitivo ao afetivo, propiciando meios para o jovem conhecer-se a si mesmo e aprender a lidar com as emoções ligadas à sua sexualidade, sem culpas e sem medo” (*idem*, p.93)

Considero interessante a possibilidade de abriremos mais espaços na escola para as discussões sobre as relações interpessoais, as emoções e os sentimentos, como propõe o PEAS. Mas alguns cuidados podem ser tomados. Pode ser oportuno pensar se os discursos que propõem a consideração da afetividade na escola não seriam os mesmos que legitimam a dicotomia entre razão e emoção. No contexto do PEAS, a denominação adotada, “educação afetivo-sexual”, “expressa a relevância da afetividade para o desenvolvimento da sexualidade no ser humano. Nesse sentido, uma abordagem científica desse conteúdo não substitui, não supera nem se contrapõe a um enfoque que o ligue ao afeto e à emoção” (*op. cit.*, p.93). Ao afirmar a necessidade do componente “afetivo” junto ao “sexual”, temos a impressão de que a sexualidade diz respeito apenas ao componente “racional”, ao trabalho com informações e

conhecimentos científicos, à biologia do sexo – falar dos sistemas “reprodutores”, da ação hormonal na reprodução, da concepção e contracepção, etc. Então, a afetividade seria o complemento do trabalho com sexualidade na escola, trazendo o afetivo – o lado “carinhoso”, “preocupado”, como afirmam as professoras Dalva e Dilma – com o objetivo de pensar as relações entre os sujeitos, a convivência com as emoções, a manifestação dos sentimentos, etc.

Nesse contexto interativo, ações e atitudes da vida afetiva e sexual devem ser alimentadas de informações seguras: cada um precisa conhecer bem os órgãos de seu corpo e suas reações, assim como os riscos e as responsabilidades decorrentes de seus atos, analisando criticamente tabus, superstições e mitos” (MINAS GERAIS/FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p.129).

A preocupação com a afetividade pode estar relacionada à outra visão das professoras: a de que os(as) alunos(as) não recebem de suas famílias a devida atenção, não aprenderam a expressar emoções de forma “educada”, “cuidadosa”, não são tratados com carinho e isto teria reflexos na indisciplina e na forma “agressiva” com que se relacionam com colegas e professores(as) na escola.

“Cê vê esses casos aí, a pessoa tá com outra por estar, não tem, às vezes é só sexo, não tem uma questão afetiva mesmo, e eles não sabem lidar com isso porque eles crescem assistindo à violência. Eu tava com um roxo aqui que eu bati com o braço na porta, aí na segunda-feira eu tirei minha jaqueta e um aluno virou pra mim ‘nossa professora, seu marido bate na senhora?’, eu achei aquilo assim o fim do mundo, eu falei ‘o quê?’, ‘é, seu marido bateu na senhora?’, eu falei ‘não, e ele ‘ah, é porque quando meu pai bate na minha mãe fica assim’. E afeta ele. o que pra mim é um absurdo pra ele é normal, e pra ele e pra outros, porque os outros ouviram o comentário dele e não caçoaram, não falaram nada, porque isso é verdade. Então aí eu parei pra pensar ‘gente como que a violência é próxima, como que uma mulher se sujeita a isso? Então que carinho existe aí? E que carinho o menino vê, que cuidar ele vê? Nenhum, pra ele apanhar é, a mãe apanhar e se ele tiver uma namorada e bater é normal, porque a mãe apanhava e o pai batia” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“Então eu acho que é uma preocupação minha, que precisa ser trabalhado muito aqui ainda, porque a dificuldade dele de relacionamento com o outro começa por aí. Então quando chega a ter algum tipo de relacionamento, de namoro, coisa assim, ainda é uma relação muito agressiva. Eles têm um relacionamento de namoro de bater, de xingar, de brigar o tempo todo. Então eu acho que assim, aqui na escola, principalmente, o relacionamento deles é muito problemático e a gente precisa trabalhar com isso colocar a mão não faz mal nenhum, dar um beijo no rosto, dar um abraço no amigo, no colega, sem ter essa conotação de sexo, que já querendo ter relação sexual só porque deu um beijo no rosto do colega, né, então são umas coisas que precisam mudar mesmo, mas só que eu acho que isso é difícil porque eles não vêem isso no dia a dia, por mais que você

tente mudar a cabeça dele, cê abraço o aluno, põe a mão na cintura, cê brinca com eles, eles não sabem levar pro lado pessoal, levar pro lado assim bom do relacionamento, sempre levam pro outro lado. Isso preocupa demais. E a minha preocupação é começar a trabalhar nessa área aí, pra tentar desenvolver esse lado afetivo deles, pra eles se sentirem amados, pra eles sentirem que pra amar alguém eles têm que se amar primeiro, né, a auto-estima deles é baixíssima, todos eles, é difícil ter um aluno aqui que você vê que tem uma boa auto-estima, então a gente tinha que trabalhar em cima disso primeiro, pra depois trabalhar com essa questão mesmo da sexualidade, por que senão não vai chegar a lugar nenhum. Acho que a gente vai ficar dando murro em ponta de faca mesmo, né” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

“Ah mas esses meninos são indisciplinados, mas têm que ser. É o lugar que eles têm pra extravasar! Não é verdade? É o lugar que eles tem pra extravasar. Às vezes ele é até ríspido com você, por quê? Porque ele não tá acostumado com ser bem tratado, não tá costumado com afago, né, já imaginou uma criança dessa, a rejeição que ela sente por você porque você o trata de uma forma carinhosa, mas quem ele gostaria que tratasse não trata?... Cê tem que ter sensibilidade pra perceber essas coisas, ele não é ruim, ele é um menino carente de afeto, de atenção, de cuidado. ‘Ah, mas a escola virou tudo, virou pai, virou mãe’, virou isso, virou aquilo, eu concordo, a escola perdeu, perdeu a função social dela, mas, estamos aqui, a realidade é essa, então o que que eu tenho que fazer?, ou então eu tenho que sair fora, porque a função do educador ela é muito ampla. Talvez, o conteúdo, na atual conjuntura, humm, não seja o objetivo principal da coisa, porque você não consegue fazer o menino aprender o seu conteúdo se ele estiver chateado, magoado, a estima lá no pé, ele não é ninguém!” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

O desabafo da professora Marta parece também estar relacionado à questão da afetividade na escola. Ela justifica o comportamento agressivo dos(as) alunos(as) com a falta de atenção por parte das famílias e vai mais além: ela coloca uma questão para a escola, quando afirma que ela “perdeu sua função social”, ou seja, aquela de “lugar do conhecimento”, da “formação das intelectualidades”, cedendo, às vezes, o espaço do “conteúdo” para o trabalho com a afetividade. Para a professora Dilma, essa questão passa também pela ausência de investimento social na comunidade por parte do poder público.

“Os alunos são difíceis, cê vê, né, cê vê na sala de aula, dá pra você perceber como é que é o relacionamento deles com a gente. Eles são agressivos, são indisciplinados, eles são mais difíceis de lidar, por mais você tenta ser mais maleável, mais flexível, conversar com eles com calma, procurar não gritar, mas tem hora que você vê tem que dar um berro pra ver se eles tomam um susto e sossegar, senão... eles não sossegam mesmo. Então eles são muito difíceis mesmo. E é falta mesmo do que fazer, né, é uma comunidade que não tem nada, né. Não tem uma quadra, não tem um clube, não tem uma pracinha, não tem lugar nenhum pra eles poderem se divertir” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

Percebe-se que novas exigências têm sido colocadas como “função” da escola e, ao que parece, na visão das professoras, o trabalho com a “educação afetivo-sexual” seria uma

delas, especialmente quando se trata dos afetos, das relações no espaço escolar. Acredito que talvez seja necessário pensar com mais cuidado sobre isso, a fim de que o trabalho com a afetividade na escola, as discussões sobre as relações interpessoais e a manifestação de sentimentos e emoções não tenham como justificativa “apenas” a indisciplina e a falta de “desempenho” e “interesse” dos(as) alunos pela escola. Devemos estar atentos(as) para que a “educação afetivo-sexual” não seja apenas a “educação-disciplina” ou “educação-controle”, com objetivos de conformação/docilização desses sujeitos.

4 – “Parcerias”: locomotivas do programa?

Em se tratando do setor educacional, algumas tensões têm marcado as discussões sobre as parcerias entre escolas e empresas. Em Juiz de Fora podemos dizer que a parceria de algumas escolas municipais e a empresa Belgo-Arcelor Brasil não foi um processo “tranquilo”, ou seja, existem controvérsias⁷⁶ no que diz respeito à aceitação ou não das parcerias (RIBAS, 2003; TOMAZ, 2005). A visão da parceria como algo essencialmente “negativo” se baseia no argumento de que através dela o setor empresarial pretende controlar a Educação, a fim de produzir indivíduos plenamente integrados/sujeitados aos modos de produção e consumo do capitalismo. Segundo Ribas (2003), a década de 1990 assistiu ao crescimento da “ação social empresarial”, que diante das novas formas de produção e dos processos de trabalho tem sido considerada uma possível “saída”, dada a precariedade do setor estatal no gerenciamento e financiamento da Educação. Em sua pesquisa, a autora constatou que alguns(as) profissionais concebem as intervenções da empresa, através da parceria, “como estratégia para a competitividade, uma adaptação às necessidades do mercado diante das mudanças atuais, principalmente a cobrança da responsabilidade social empresarial” (p.90). Ribas (2003) argumenta que as escolas parecem estar “abertas às parcerias”, desde que elas não representem uma imposição das visões da empresa sobre a gestão e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Essa concepção é corroborada pelos membros do Comitê Técnico PEAS/JF, como é possível perceber em algumas falas:

⁷⁶ Como argumenta Ribas (2003), em sua dissertação de mestrado sobre parceria entre escolas municipais e a empresa Belgo-Arcelor Brasil, “o tema da parceria entre empresas e escolas públicas, na cidade de Juiz de Fora, é polêmico. O sindicato da categoria dos professores é radicalmente contra a parceria, o que se reflete em discussões acaloradas sobre o tema” (p.91-92). De acordo com a autora, essas discussões possivelmente contribuem para que os profissionais tenham uma posição firme contra possíveis intervenções da empresa no processo pedagógico desenvolvido pelas escolas.

“Acho a parceria benéfica e saudável se respeitadas as especificidades de cada parceiro” (Terezinha - Profissional da Secretaria de Educação⁷⁷).

“De início, vou ser bem sincera, eu era contra. Pensava que a empresa iria interferir no PPP da escola. Mas depois, ao conviver diretamente com essa situação fui percebendo que não era bem isto que acontecia. A empresa não tem este objetivo. Seria ótimo se o poder público pudesse arcar com todos os ônus da educação” (Vanessa - Profissional da Secretaria de Educação).

“Não vejo problema algum com parcerias. Uma vez que não interfira nem determine o fazer pedagógico da escola, acredito que só ganhamos proporcionando melhorias para a escola” (Cláudia - Professora e Coordenadora Pedagógica).

“Não vejo problemas em parceria, apenas não podemos deixar que a escola perca suas características e deixe de ser um espaço público com sua própria autonomia” (Kátia - Diretora de escola).

As profissionais entrevistadas consideram a parceria como algo “positivo”, desde que não interfira no “fazer pedagógico” da escola. No entanto, como argumenta Ribas (2003), a parceria pode ser vista por alguns profissionais como uma forma de “propaganda” das empresas, representando o seu interesse em ganhar notoriedade e assim obter lucros⁷⁸. Nesse sentido é interessante a fala de uma das professoras entrevistadas:

“Ah, isso tem, de as pessoas acharem que é interesse, que tá fazendo pra aparecer, né. Mas eu também posso entrar com interesses, eu também tenho interesses. Ah, ele tem o interesse de ganhar prêmio junto às outras instituições lá do grupo dele, mas eu também vou tá ganhando outras coisas. [...] É o interesse que lucra pra escola, lucra pros professores, lucra pros alunos” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

A visão da parceria como uma alternativa à falta de recursos dirigidos à Educação é recorrente. A aceitação da parceria e do auxílio financeiro e material pode ser visto como um tipo de manobra de resistência (FOUCAULT, 1999) ao *status quo* em que se encontram as escolas, muitas vezes carentes desses recursos. Ribas (2003) argumenta que a “ajuda material” fornecida pelas empresas é necessária diante das carências das escolas públicas, o que o Estado sozinho não vem conseguindo suprir. No entanto, existe a preocupação de que a responsabilidade do Estado seja “garantida e cobrada”. Durante minha pesquisa, uma das professoras manifestou essa preocupação:

⁷⁷ Como será discutido posteriormente, o Comitê PEAS/JF é formado por profissionais que exercem diversas funções nos setores da Educação e da Saúde no município de Juiz de Fora.

⁷⁸ Segundo Ribas (2003), “[...] as escolas têm clareza de que o desenvolvimento de parcerias está diretamente relacionado ao lucro da empresa e que a empresa não desenvolveria esse tipo de ação somente pela filantropia” (p.91).

“Eu não vejo problema nenhum não. Eu acho até bom que eles ofereçam isso, eu acho que é importante a empresa fazer esse tipo de trabalho. Agora eu acho que falta mais da Prefeitura, do Estado e da Universidade se envolver mais e oferecer mais cursos. Eu acho que eles poderiam oferecer muito mais cursos pra gente do que as empresas particulares, porque eu acho que o interesse deles deveria ser maior que o das empresas particulares, né, porque a gente é pago por eles, a gente trabalha pra eles” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

Nas concepções do PEAS, a questão da parceria é vista como algo importante para a disseminação do programa. Ao firmar parceria com a Belgo-Arcelor Brasil, as Secretarias de Estado da Educação e de Saúde de Minas Gerais parecem reconhecer a necessidade de apoio da empresa, principalmente na coordenação da implantação do PEAS nos municípios onde a empresa se situa (MINAS GERAIS, 2005). A parceria se mostra presente no programa em diversos níveis: parceria do PEAS com as escolas e setores da Saúde, Justiça e Ação Social; parceria do PEAS, através das empresas ou das SEE/SES, com as Prefeituras; parceria entre os setores de “atendimento” ao(à) adolescente (Educação, Saúde, Justiça e Ação Social); parceria com as comunidades, buscando envolver as famílias no trabalho com o PEAS. No contexto do programa, a parceria aparece como um dos princípios orientadores de suas ações: “A integração educação, saúde, ação social, justiça etc.”. A importância das parcerias entre esses setores se expressa no discurso de que somente assim os(as) adolescentes serão melhor atendidos, ampliando a visão do PEAS para os diversos setores que têm responsabilidade no atendimento às necessidades da adolescência.

No desenvolvimento do programa, tem sido atribuída à parceria entre Educação e Saúde uma atenção especial. As escolas e unidades de saúde seriam “pólos” de apoio, que integrados, fariam um trabalho mais “eficiente” de prevenção e promoção da saúde sexual e reprodutiva dos(as) adolescentes. Enquanto membro do Comitê PEAS/JF e pesquisador, tenho observado que essa parceria não está totalmente consolidada, gerando algumas tensões. Por exemplo, nas escolas em que realizei a pesquisa pude constatar que a integração com a unidade de saúde da comunidade era bastante inconstante, reduzida, muitas vezes, a visitas esporádicas de profissionais da unidade para palestras pontuais. Teríamos aqui múltiplas possibilidades de análises: os objetivos e métodos de trabalho diferenciados das escolas e unidades básicas de saúde têm influência numa possível “falta de comunicação” entre esses setores? Os(as) profissionais de ambos estão “abertos” a essa comunicação? Esse trabalho conjunto tem encontrado “barreiras” (falta de tempo para planejamento conjunto, sobrecarga de trabalho, falta de envolvimento dos(as) profissionais, entre outros)? Não pretendo

encontrar a “resposta” para essas questões, apenas pretendo problematizar a relação educação-saúde no contexto do PEAS. Essas tensões parecem estar colocadas nas falas das professoras:

“A escola ainda fica falha nesse ponto porque a gente começa e você não vê muitos meios, eu não sei se é por comodismo nosso, eu não sei o que que é, mas eu acho que tinha que ter algum meio assim, por exemplo, pessoas que articulassem, por exemplo lá na Secretaria de Educação, alguém que pudesse tá procurando várias pessoas que se dispõem a tá vindo à escola. Então manda pra escola uma lista de pessoas com o número de telefone que você possa tá ligando e falando ‘eu sou da escola tal e eu gostaria de agendar com você essa palestra, que você possa vir dar’. Porque a gente procura, mas às vezes é a questão mesmo do tempo, você se perder no que você tá fazendo, e às vezes você não tem tempo pra reunir com as outras pessoas, às vezes tem pessoas que dão aula com você e que falam ‘não, eu conheço um juiz, ele é amigo meu, ele pode vir aqui’, ‘ah minha irmã é médica, se você quiser ela vem aqui’. Se não tem esse tempo” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

A professora expressa uma dificuldade que é bastante recorrente nas falas dos(as) profissionais que trabalham nas escolas: falta de tempo para planejar e, nesse caso, articular as parcerias com outros setores. Em relação ao PEAS, por exemplo, a proposta de parceria com a escola parte do Comitê PEAS/JF dirigindo-se, num primeiro momento, à direção escolar que deverá (ou, pelo menos, deveria) repassar aos(às) professores(as) a proposta de incorporação da escola ao programa. Posteriormente, o contato entre a escola e a unidade básica de saúde fica a cargo dessas instituições, o que pode dificultar essa comunicação. A professora Dalva expressa muito bem as dificuldades enfrentadas em sua escola:

“A gente fez aquele projeto, no início do ano, caminhando muito bem, agora elas não voltaram mais, não voltaram. Aí é comodismo nosso também, porque era hora de fazer o quê? Ah, vamos lá no Posto saber o que que tá acontecendo, porque que elas não vieram? Então cê não tem só isso pra você fazer, e aí é sempre você que tem que buscar, então eu acho que tinha que ter, então por que que o Posto não faz isso? Porque o Posto tem quinhentas e cinqüenta mil coisas pra fazer. Então será que a Prefeitura não devia cobrar do Posto? Não, você assumiu esse compromisso, então qual é a pessoa que vai ficar responsável? Você não vai assumir, então quem que a gente pode mandar? Quem que pode mandar pra fazer isso? Como articular isso? [...]Então eu professora que venho aqui, eu vou ao Posto? Às vezes eu não posso vir cedo. Eu vou sair daqui 12:00 h, sabendo que meu ônibus vai passar eu vou parar no Posto? Então é uma série de coisas que às vezes privam essa questão aqui, de integrar, de saber que a escola não vai resolver tudo sozinha. Só que a escola tem que resolver tudo sozinha, porque quando você é professor você tem que resolver tudo sozinho. Que professor te apóia? Começa por aí. Dentro da escola mesmo você não tem um apoio de um todo! Como você vai então querer cobrar esse apoio de outros? Você vai ter que buscar sozinho. Como que cê vai fazer isso? Se articulando, quebrando a cara no começo, fazendo uma coisa que não vai dar certo, fazendo uma coisa que vai dar certo e o outro vai achar interessante, que tá bem estruturado, então ele vai fazer também, e deixando aquele lado egoísta de que ‘eu fiz, é meu’, ‘quem tem que levar nome sou eu’, ‘quem tem que aparecer sou eu’. Igual eu

costumo falar, o projeto não é meu, o projeto é da escola, né, as pessoas ainda pensam muito nisso. Então como que você vai articular isso tudo? Eu noto que algumas escolas que conseguem fazer bem isso são escolas que têm um grupo de professores juntos, né, e que aí divide as coisas, não fica centrado num só, porque se ficar centrado num só não vai pra frente” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

Há uma particularidade no caso dessa escola: a Unidade Básica de Saúde está localizada ao lado da escola. Mesmo tão “próximos(as)”, os(as) profissionais das duas instituições não conseguiram, ainda, estabelecer uma convivência de trabalho conjunto. Daí talvez possamos problematizar a forma como o PEAS tem sido incorporado pelas instituições (escola, unidades de saúde), já que, durante a “capacitação” e nos discursos do programa a parceria entre elas é colocada como desejável, às vezes até “essencial” para um bom atendimento aos(as) alunos(as) adolescentes, mas “apesar” de todas as discussões realizadas nos cursos de formação, essa “comunicação” e “integração” parece não estar sendo “efetivada”. Enquanto membro do Comitê PEAS/JF, percebo que tal fato pode se constituir numa “questão” para o programa em Juiz de Fora, um foco que exige maior atenção da coordenação do PEAS no município. Como argumenta outra professora entrevistada, a parceria com a Saúde parece ser importante, pois os(as) alunos “*precisam de orientação, eles não têm orientação em casa [...] já que eles não têm em casa eles têm que buscar essa orientação em algum lugar*”. A professora vê na unidade de saúde uma alternativa aos (às) alunos(as) que não se sentem “à vontade”, não têm liberdade para falar com professores(as) ou família. “*O posto de saúde tá aqui, eles também fizeram o curso, as pessoas tão participando, elas ajudam a gente, elas tão vindo aqui na escola fazer a apresentação delas também, cê sabe, né?*” (Prof.^a Dilma). A professora relata que as profissionais da unidade de saúde “capacitadas” pelo PEAS estavam indo à escola em 2006, mas que em 2007 ela ainda não sabia se elas já haviam aparecido por lá. Ao que parece, algumas das profissionais haviam sido deslocadas para outras unidades de saúde, fato que dificultou a continuidade da proposta de trabalho com a escola. “*Então, assim, é um trabalho que dá pra fazer, um trabalho integrado muito bom, elas com a gente, a gente lá, né, apesar do contato não ser tão direito, elas vêm mais aqui do que a gente vai lá, né, mas eu acho que essa ajuda aí é importante, tá, essa integração mesmo de todas as áreas*”.

As professoras Dalva e Dilma atuam na mesma escola e quando se trata da questão das parcerias parecem compartilhar opiniões. Além da parceria com o PEAS, a escola se tornou parceira de outra empresa do setor privado, com objetivos relacionados à questão do meio ambiente. Durante o tempo em que estive “convivendo” com a escola e as professoras,

observei que as proposições da empresa parceira não eram aceitas de forma unânime por todos(as) os(as) profissionais. Por exemplo, quando a empresa propôs um curso de formação para os(as) profissionais da escola, surgiram alguns questionamentos quanto ao formato do curso – dias e horários pré-estabelecidos e sem possibilidade de mudança, carga horária intensa etc. Uma das professoras relatou a insatisfação de colegas com a forma como foi colocada a proposta. *“Eles disseram que a gente tem que ir no transporte fornecido pela empresa, porque assim ninguém ia se atrasar e nem ia sair do curso antes da hora. O que que eles tão pensando? Eles acham que porque é professor a gente vai atrasar, a gente não vai levar a sério?”* (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell). Apesar disso, a maioria dos(as) professores(as) aceitou fazer o curso. As professoras entrevistadas têm opinião semelhante quando se trata da parceria com outras instituições, além da saúde.

“Eu sempre prego isso, eu falo que um dia eu ainda vou conseguir, eu acho que a Polícia tem que tá mais presente na escola, não por opressão, não por medo, mas mostrando um outro lado, o lado de que ‘eu te ajudo, você me ajuda’, ‘eu não sou um bicho papão, eu sou de carne e osso, eu tenho filho, eu tenho esposa ou eu tenho marido’. Então eu acho que é por aí, eu não vejo essa parceria, quantos e quantos casos de agressão você tem dentro da escola, porque, porque tamparam o sol com a peneira. Quantas e quantas crianças brigam na porta da escola. Isso é uma violência que entra dentro da escola e eu não sou uma pessoa preparada pra esses casos de violência, a gente não tá aqui pra resolver isso. Quantas vezes você é agredida verbalmente, isso não pode, então é você mostrar através de um limite, de uma autoridade sim que não cabe à escola resolver determinados problemas, às vezes as pessoas são muito ‘mãe’, né, não, tem que resolver aqui, aí você fica passando a mão, passando a mão, aquilo é igual uma bola de neve, o menino vai tomando força, vai tomando força. [...] Então não é só, é saúde, é polícia, é instituições privadas que têm obrigação sim de ajudar a sociedade, é a Universidade, outros meios pra que o menino fale assim ‘eu tenho prazer em ir à escola porque eu sei que lá eu vou ter aula, eu vou ter dias que eu vou sentar, vou ter minha prova, vou ter que estudar, mas eu também vou à Universidade, eu vejo outras coisas. [...] Eu acredito nisso, de que nada se resolve sozinho, nada, pra você resolver um problema você divide aquilo, né, fica mais leve, e a escola tem que aprender a fazer isso” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

A professora Dilma identifica ainda certa “deficiência” quanto à participação dos setores da Justiça e da Ação Social quando se trata da escola, mesmo com a “abertura” proporcionada pelo PEAS:

“A justiça não, a gente nem vê muito não, porque o pessoal do Conselho Tutelar mesmo só se eles forem acionados que eles aparecem na escola. E eles nem se preocupam com essa situação [um trabalho direito com adolescentes], tão mais preocupados com a da violência mesmo, de abandono da escola, de evasão, então a preocupação deles é essa. [...] A Juliana que é nossa representante aqui da Zona Norte não aparece, ela que fez o

curso lá, tá, eu não vi mais a Juliana depois do curso, né, nunca mais apareceu. Então acho que assim, é importante que todas as pessoas se envolvam mesmo, mas que tenham consciência do que tão fazendo, não é só falar que tá fazendo por fazer, né, não adianta nada, né” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

As diversas concepções sobre parceria entre escolas e empresas se inserem em redes discursivas sustentadas por relações de poder. Percebe-se o jogo de disputas em relação à aceitação ou não da parceria, mas também a disputa pelos papéis atribuídos/esperados de cada setor, evidenciando uma das características do poder, segundo Foucault (1999): ele é produtivo, ele incita e mobiliza os sujeitos em suas ações. Assim, é possível supor que existam resistências às parcerias e, possivelmente, ao PEAS, quando este é concebido como mecanismo de ação de uma empresa com objetivos definidos (TOMAZ, 2005).

“[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa. [...] mas sim *resistências*, no *plural*, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p.91 – *grifos meus*).

Conversando com professores(as), diretores(as), observando situações nas escolas participantes do PEAS e acompanhando discussões no Comitê Técnico PEAS/JF, percebo que as tensões em relação à aceitação/incorporação ou não do PEAS nas escolas pode estar relacionada a vários motivos, sendo o principal o fato do programa ter sido coordenado pela Fundação Belgo-Arcelor Brasil em Juiz de Fora até o ano de 2005 e desta continuar sendo parceira na execução do PEAS pelo Comitê Técnico de Juiz de Fora. Uma das participantes do Comitê trouxe à tona suas aflições com relação a isso:

“As escolas em que trabalho não têm uma boa relação com o PEAS. Falar em PEAS causa certo desconforto, acredito que as relações interpessoais influenciam neste processo” (M^a Helena - Professora/Coordenadora Pedagógica).

“[a parceria empresa/escola pública] creio ser um dos entraves do PEAS, desde a sua implantação nas escolas. Houve um momento em que o sindicato dos professores rechaçava muito as parcerias e isso ficou marcado” (idem).

Toda essa movimentação de discursos e práticas é constituída nas relações sociais, em que temos, constantemente, negociações, avanços, recursos, consentimentos, revoltas, alianças. Como argumenta Louro⁷⁹ (1997), talvez seja interessante observar essas práticas como “jogos”, em que os(as) participantes estão sempre em atividade, e não reduzi-las a um “esquema mais ou menos fixo em que um dos ‘contendores’ é, por antecipação e para sempre o vencedor” (p.40). Através da pesquisa que dá suporte à escrita desta dissertação, pude constatar que apesar da visão “positiva” manifestada em relação ao PEAS nos cursos e reuniões com os(as) responsáveis pela coordenação do programa no município, e que, por vezes, esse discurso seja usado pelas professoras, existem resistências, a partir da visão que os(as) profissionais têm da presença do PEAS na escola. Algumas problematizações podem ser feitas: o PEAS pode estar sendo visto como uma “imposição” (da direção da escola, da Secretaria de Educação, do poder público, do Estado); o PEAS pode estar sendo visto como “mais um” projeto, “mais uma” tarefa que se incorpora às tantas outras a serem desempenhadas pelos(as) professores(as); como algo “novo” na escola, o PEAS pode estar mobilizando resistências, na medida em que, capturados(as) pelo sistema que molda as práticas escolares da atualidade, os(as) professores(as) se recusam a “se mexer”, a sair de seus lugares solidamente constituídos. É importante destacar, no entanto, que pode não haver nada de “consciente” nessas posturas e que não deveríamos culpabilizar os(as) professores(as) (e profissionais de outros setores, como a Saúde e a Ação Social) quando não vêem outras possibilidades ou mesmo se negam a incorporar outros olhares, novas posturas, sobre sua forma de trabalhar, sobre os sujeitos com quem convivem em seu cotidiano profissional. É importante perceber que não estamos fazendo a “defesa” do PEAS e a acusação da escola e dos(as) profissionais que não colaboram para sua execução. Apenas estamos constatando a existência desses jogos de poder, cotidianos e invisíveis aos olhares moldados pelos discursos que constroem o projeto educacional moderno e os modelos valorizados de escola e de professor(a). Assim, talvez seja oportuno relativizar os discursos que apresentam as parcerias como algo “essencialmente” negativo, mal-intencionado, a partir da concepção de que elas seriam também possibilidades de enfrentamentos, “respostas específicas” às questões urgentes

⁷⁹ As análises sobre o poder aqui colocadas foram utilizadas por Louro (1997) para se referir às relações de gênero. No entanto, as considero cabíveis em minhas análises, uma vez que, em relação às parcerias entre escolas públicas e empresas, não poderia me contentar com a existência de uma polarização entre críticos que vêem a parceria como algo “essencialmente” negativo e outros que não vêem empecilhos para que ela ocorra. Faz-se necessário perceber as minúcias, amplamente distribuídas nas redes de relações do cotidiano, próximos mesmo de um “jogo”, sempre em atividade.

colocadas como desafios para a escola na atualidade, concebidas por alguns como “crises”⁸⁰, e que aceitar as parcerias não significa necessariamente falta de reflexão, ingenuidade ou alienação frente às responsabilidades do Estado.

5 – Comitê Técnico PEAS/JF: “construção e alegria”⁸¹”

A formação de Comitês Técnicos faz parte das mudanças empregadas pela Fundação Belgo-Arcelor Brasil no PEAS. Como relatado anteriormente, o Comitê Técnico PEAS/JF foi constituído em 2005. Atualmente é formado por cerca de vinte profissionais, advindos das Secretarias de Educação e de Saúde, Saneamento e Desenvolvimento Ambiental, da Prefeitura de Juiz de Fora. Desse total temos: duas assistentes sociais, uma psicóloga e uma médica (licenciada do Comitê por motivos pessoais), vinculadas ao Serviço de Atenção à Saúde do Adolescente (SASAD); uma assistente social vinculada a uma Unidade Básica de Saúde (UBS); nove profissionais exercendo a função de professor(a), sendo duas exercendo também a função de coordenadoras pedagógicas; dois profissionais na função de diretor(a) escolar; quatro profissionais vinculadas diretamente ao Departamento de Políticas de Formação, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

No início de suas atividades, o Comitê era coordenado por duas profissionais vinculadas à Secretaria de Educação. A partir de 2007 foi deliberado que a coordenação deveria incluir uma profissional ligada ao setor “saúde”, passando a mesma a vincular-se a essa função. Além da “coordenação”, os membros ainda agrupam-se em outras diferentes funções ou “equipes”: capacitação, monitoramento e avaliação, logística, comunicação e divulgação, registro e relatório de atividades, facilitação junto a adolescentes e elaboração de atividades pedagógicas. A atribuição das equipes é feita conjuntamente entre participantes e coordenação, dando-se preferência àquela em que o(a) participante “se vê”, ou seja, que acredita ter o “perfil” para atuar. Algumas vezes, o fato de não ter nenhum “tempo” destinado oficialmente ao Comitê surge como empecilho para o desenvolvimento de algumas funções, principalmente a participação na equipe de monitoramento e avaliação, que prevê o deslocamento até as escolas para verificação do andamento e apoio ao desenvolvimento do

⁸⁰ Essa idéia será discutida posteriormente.

⁸¹ Em 2007 tivemos um encontro de “atualização” do Comitê, durante o qual foi realizada uma técnica grupal em que os(as) participantes, divididos em duas equipes, deveriam formar uma palavra a partir de letras coladas em suas costas. Ao final, as palavras formadas foram “construção” e “alegria”. A técnica foi avaliada positivamente pelo grupo, e os comentários procuraram vincular as palavras ao trabalho do Comitê, à forma como o grupo estava “unido”, participando da construção do PEAS em Juiz de Fora, sempre com alegria. Daí em diante, a referência a essas palavras – “construção e alegria” – é recorrente nas reuniões e foi usada até mesmo na apresentação proferida no I Fórum de Comitês, realizado em Belo Horizonte, no mês de outubro de 2007.

programa, aplicação de questionários pré e pós-curso de capacitação, entre outras. Muitos ainda são os desafios enfrentados pelo Comitê, assim como muitos avanços têm sido conquistados por seus membros. Considero importante destacar que as atribuições do Comitê não conferem remuneração extra a nenhum desses(as) profissionais e, além disso, aqueles(as) vinculados diretamente à escola, na função de professor(a), muitas vezes encontram dificuldades em se ausentar de suas atividades, salvo quando isto é “negociado” em suas escolas. Talvez seja interessante questionar o que mobiliza esses(as) profissionais a assumirem as atividades do Comitê, o que implica em problematizar sua identificação com o PEAS, os significados atribuídos ao programa por esses sujeitos.

“Minha relação com o PEAS representa a afetividade. Desde a primeira capacitação venho revendo e refletindo sobre paradigmas sexuais/afetivos que foram se cristalizando durante a minha vida. O PEAS consiste num resgate de emoções, sentimentos, sensações, frustrações da minha própria adolescência. Em termos profissionais, sinto-me um tanto impotente, ou pouco convincente para que o PEAS se efetive como prática pedagógica” (M^a Helena - Professora/Coordenadora Pedagógica).

“Minha relação com o PEAS é de crença e de aprimoramento pessoal, uma vez que a capacitação me permitiu vivenciar novas experiências, com novas perspectivas e um novo olhar sobre mim, o outro e o mundo. Minha maior relação, me empoderar de alguns conceitos e crescer na resiliência” (Cláudia - Professora/Coordenadora Pedagógica).

“É uma relação de realizar aquilo que acredito. Confio no Programa como uma importante possibilidade de criação de novos espaços de reflexão para a relação entre professores e alunos. O PEAS é um programa para a vida toda” (Marilda - Profissional da Secretaria de Educação).

“Participar do PEAS foi um “divisor de águas” na minha vida profissional e pessoal. Trabalhar com sexualidade já fazia parte do meu trabalho, mas com o PEAS tudo passou a ter “um novo olhar”. Me ajudou muito na questão das dinâmicas, na preocupação com a afetividade” (Amélia - Assistente Social).

Poderíamos supor que o Comitê é formado por profissionais mobilizados(as) pelo PEAS, que parecem ter incorporado seus “ensinamentos” e discursos, o que os(as) estimula a doar seu tempo às atividades do Comitê. Para fazer parte dele as pessoas são convidadas pela coordenação do PEAS, por indicação de qualquer um(a) de seus(suas) membros. A primeira formação foi constituída por profissionais capacitados pelo PEAS Belgo-Arcelor Brasil, indicados pela coordenação do programa após avaliação com base em alguns critérios⁸². Atualmente, alguns(as) profissionais deixaram o Comitê e outros(as) foram incorporados(as).

⁸² Ver os critérios para seleção de profissionais que integrarão os comitês no anexo 3.

Nos municípios em que o Programa está sendo implementado via Comitê Técnico, os profissionais de educação, saúde, assistência social e justiça são selecionados conforme o perfil indicado para capacitador, uma vez que integrarão o comitê e serão responsáveis pelo desenvolvimento do PEAS Belgo-Arcelor Brasil em seus respectivos municípios” (FUNDAÇÃO BELGO-GRUPO ARCELOR, 2005a, p.27).

Diversos mecanismos dão ao Comitê Técnico PEAS/JF o caráter de “grupo”, fato que é muito valorizado por seus membros e pela equipe da Fundação Belgo-Arcelor Brasil, e que proporciona o “sucesso” de suas atividades.

“A minha relação com o comitê é baseada no comprometimento com as ações que ele desenvolve. Gosto muito das pessoas que o compõem e da maturidade e seriedade com as quais levam o comitê à diante. Sinto-me muito à vontade no meio do comitê pois acredito que ele é formado de pessoas que comungam dos mesmos ideais que eu” (Alcione - Professora).

“Minha relação [com o comitê] é ótima. Como disse uma das integrantes do comitê: “é um grupo terapêutico”. Realmente é assim que me sinto quando participo das reuniões e/ou capacitações. No grupo, favorecemos uma troca de energia que nos revigora enquanto pessoas, adoro ser do comitê, encontrar com os integrantes, participar das técnicas, trocar idéias e contribuir como integrante desse grupo” (M^a Helena - Professora/Coordenadora pedagógica).

“Minha relação com o Comitê é excelente, pois nas reuniões me sinto à vontade para intervir, o que considero algo muito bom para minha auto-estima, uma vez que me acho tímida e poucas vezes me posiciono em outras situações. Poderia estar contribuindo/atuando mais, porém não me sinto segura em estar junto aos adolescentes” (Cláudia - Professora/Coordenadora pedagógica).

“Tenho um excelente relacionamento com todos os componentes do comitê. Eu sou a pessoa responsável por estar fazendo com que a comunicação flua da melhor maneira possível a todos. Para que ninguém fique de fora de alguma atividade por falta de informação. Às vezes sou um pouco chata, mas acredito que todos me compreendem” (Vanessa - Profissional da Secretaria de Educação).

“A minha relação com o Comitê Técnico PEAS/JF é muito próxima. Tenho afinidade com os membros [...]. Sinto os profissionais do Comitê com muita garra e persistência para alcançarmos os objetivos propostos” (Marilda - Profissional da Secretaria de Educação).

“No início acho que havia uma separação entre a “turma” da educação e a “turma” da saúde. Hoje não percebo isto, esta divisão, nem em mim e nem nos colegas. Tenho uma relação de trabalho e amizade muito boa com todos” (Elaine - Psicóloga).

A ligação com o “grupo” pode contribuir para o “sucesso” do Comitê PEAS/JF? Nas falas de seus(as) integrantes essa ligação aparece com a associação da “unidade”, das “boas

relações”, da “compreensão mútua”, no “sentir-se à vontade” para expressar idéias, para expor opiniões. Todos esses elementos proporcionam ao Comitê o caráter de “grupo terapêutico”, como destaca uma de suas integrantes, no sentido de que, envolvidos(as) em suas atividades, participando das reuniões, contribuindo para o desenvolvimento do programa, os(as) integrantes se sentem bem consigo mesmos(as). Segundo Anzieu (1993), há três regras que possibilitam a formação de um grupo: a “unidade de tempo”, ou seja, a definição de dias e horários para as reuniões, com duração regular e assiduidade; a “unidade de lugar”, exigindo que as reuniões aconteçam em sala própria, determinado uma relação entre os membros e esse espaço; a “unidade de ação”, que faz com que os(as) participantes sejam chamados a participar não somente com a presença nas reuniões, mas também em tarefas precisas. Ferrari (2005) argumenta que essas tarefas podem representar, por exemplo, a necessidade das falas e trocas de experiências, a responsabilidade por desenvolver algum tema, a participação nas ações públicas. No Comitê PEAS, além das tarefas mencionadas, associa a “unidade de ação” do grupo à atribuição de funções específicas aos(às) membros e à participação em determinados eventos, como reuniões “extras”, encontro de adolescentes, fórum de comitês etc.

Fazer parte desse grupo – o Comitê PEAS/JF – parece ser algo que transforma subjetividades e aciona processos de identificação: os sujeitos “se espelham” uns nos outros, acreditam poder comportar-se de forma “diferente” da habitual, porque têm com ele uma “forte ligação”, uma relação prazerosa. Assim, como argumenta Ferrari (2005), o grupo não é apenas um espaço, um endereço, uma reunião de pessoas, “mas é formado por uma história, pelos limites e dificuldades, por um sentimento que anima o espaço, pelo desejo e pelos discursos que são capazes de construir” (p.5). Isso não quer dizer que não existam questionamentos, reivindicações, não quer dizer que haja uma “homogeneidade” de idéias e opiniões. Ao observar/vivenciar as reuniões mensais, por exemplo, percebo que a “unidade” desse grupo e o fato de sempre tentar chegar a um consenso não anulam as opiniões e as convicções de seus(as) integrantes, ao contrário, em alguns momentos, para um observador externo, tem-se a impressão de que a discussão será “interminável”. Penso também que o “elo” com o PEAS, através do comitê, pode estar posicionando os sujeitos de forma diferenciada em seus espaços profissionais e pessoais, uma vez que ao envolver-se com atividades como monitoramento de escolas, reuniões mensais, encontros, aplicação de questionários, entre outras, cada um(a) assume essa posição-de-sujeito – membro do Comitê PEAS/JF – como forma de justificar o “tempo” que dedica ao PEAS, expressando sua relação com o programa.

5.1 – A relação das escolas com o Comitê PEAS/JF

Desde 2005, dez escolas foram “capacitadas” pelo Comitê Técnico PEAS/JF. Desde então, a relação do Comitê com as escolas se dá principalmente a partir de visitas esporádicas, especialmente no início do ano ou por ocasião de algum evento – como foi o caso do I Encontro de Adolescentes, realizado em outubro de 2007. A princípio, os(as) capacitores(as), ou seja, aqueles(as) que estiveram à frente dos cursos de “capacitação”, fazem o contato inicial com as escolas. Mas, devido ao grande número de escolas e da disponibilidade dos(as) profissionais ser bastante reduzida (em função de não se dedicar exclusivamente ao Comitê), as visitas de monitoramento ficam a cargo da equipe de “monitoramento e avaliação”, que inclui outras pessoas além dos(as) capacitores(as).

O monitoramento é definido no contexto do PEAS como “um acompanhamento sistemático” das atividades desenvolvidas nas escolas, “que possibilita realizar intervenções para alcançar os objetivos propostos pelo Programa e/ou redefini-los”. Tem a função de “supervisionar” e “apoiar” as escolas, a fim de dar “continuidade ao processo de capacitação, garantindo melhores resultados” (FUNDAÇÃO BELGO – GRUPO ARCELOR, 2005a, p.29). Na convivência com o grupo, desde 2005, tenho observado que o monitoramento é algo ainda não consolidado entre as atividades do Comitê PEAS/JF, devido, principalmente, à disponibilidade dos(as) integrantes ser bastante reduzida, já que todos acumulam essa “função” juntamente com seus afazeres profissionais e pessoais. Grande parte dos(as) integrantes trabalham em dois cargos (oito horas diárias) e, no caso dos(as) que exercem a atividade docente, acumulam atividades extras, como planejamento de aulas, correção de atividades, entre outras. Assim, o acompanhamento não tem sido tão “sistemático” quanto seria o “ideal” para o programa. Sinto-me instigado a pensar que possa haver alguma relação do monitoramento e da disponibilidade dos(as) integrantes do Comitê com o desenvolvimento do PEAS nas escolas, que, pelo que pude observar no acompanhamento das professoras participantes da pesquisa, “caminha a passos lentos”, como se houvesse mesmo “dois tempos”, uma diferença de “ritmos”: o tempo do contato com a escola e os(as) profissionais e a capacitação, que parece ser tão “ágil” e o tempo do desenvolvimento de projetos relacionados ao programa, que parece ser um tanto mais “lento” que o anterior. De algum modo, o cotidiano, a prática profissional, a convivência com situações e contextos diversos – enredados pelos “jogos de forças” que instalam relações de poder entre os sujeitos e destes com as instituições sociais – encaminha para uma “subversão” do que é considerado “ideal” pelo PEAS, impossibilitando ao Comitê seguir “à risca” as metas do monitoramento:

“fornecimento de informações necessárias e/ou auxílio na busca de soluções para as dificuldades enfrentadas, a coleta de dados que ajuda na avaliação e a padronização dos procedimentos realizados” (FUNDAÇÃO BELGO – GRUPO ARCELOR, 2005a, p.29). Pode ser importante destacar que a diferença de “tempos” ou “ritmos” referida acima não é resultado de qualquer falha por parte do Comitê PEAS/JF ou das escolas, mas, reafirmo, insere-se nos “jogos de forças” que aprisionam os sujeitos no cotidiano, determinando o que é “possível” ser feito em cada contexto escolar.

TERCEIRA ESTAÇÃO:
A ESCOLA, O PEAS E A SEXUALIDADE: “CAMINHOS CRUZADOS” NAS
“VIAGENS DE FORMAÇÃO” DOS SUJEITOS

Pensando em viagens, recorde-me de um filme: “Bagdad Café⁸³”. Logo no início tem-se a impressão de que não se trata de um filme tão “atrativo” quanto os grandes sucessos de Hollywood, mas, como dizem, “as aparências”, às vezes, “nos enganam”. Nesse filme, uma mulher se vê em uma situação, no mínimo, inusitada: Jasmin, uma turista alemã em visita aos Estados Unidos, desentende-se com o marido, que a abandona numa estrada em meio ao deserto do Arizona. Depois de caminhar por algum tempo ela chega ao posto-motel “Bagdad Café”. Um lugar aparentemente “esquisito”, um misto de lanchonete, motel e posto de gasolina, tudo bastante sujo e velho. Mas, de alguma forma, aquele lugar será transformado com a presença de Jasmin, assim como provocará mudanças na “turista”. Desde sua chegada e durante algum tempo, a relação entre Jasmin e os(as) moradores(as) do lugar é de estranhamento. E isso se acentua quando descobrem em sua bagagem roupas masculinas (no momento da briga, Jasmin pega, por engano, a bagagem do marido). Vivem naquele lugar a dona do “negócio”, Brenda, com seu filho, filha e neto, além do atendente do bar/lanchonete, uma tatuadora e um ex-cinegrafista/pintor de Hollywood. No decorrer do filme, as vidas de todos irão se transformar e o lugar, inóspito, velho, sujo, torna-se um lugar onde a felicidade é possível.

O referido filme me faz lembrar a escola. Esse lugar que, dependendo do ponto de vista, pode ser inóspito, monástico, sujo e velho, mas também lugar de experiências muito significativas. Em nossas “viagens de formação” a escola é quase sempre ponto certo de passagem, mesmo que temporária. Chegamos a ela carregando em nossa bagagem muitas experiências e durante a “viagem paralela” que fazemos ao longo de nossa “vida escolar”, seja como aluno(a) ou professor(a), vamos incorporando novas experiências, conhecimentos e discursos à nossa bagagem, processo que colabora na construção daquilo que somos e tomamos por “realidade”. Os sujeitos modificam a escola com suas crenças, valores, idéias, com suas ações e experiências, assim como são transformados por ela. Desse modo, considerarei a escola enquanto espaço de produção de sujeitos, de transformação e produção de subjetividades e identidades, enfim, como espaço de “formação”. Aqui também está envolvida a sexualidade e as formas particulares como lidamos com ela no espaço específico

⁸³ Bagdad Café (Out of Rosenheim). Direção: Percy Adlon. Produzido na Alemanha, 1987. DVD (91 min.).

da escola: como em nossa “viagem”, a passagem pela escola colabora para construir nossas crenças e valores acerca da sexualidade, fabricando nossas identidades sexuais e de gênero.

No contexto do PEAS, a escola adquire um sentido específico de existência, relacionado com uma determinada visão de educação e de conhecimento. Nas concepções do programa, a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, em diversos espaços, e que está intimamente relacionado com a concepção de conhecimento como “construção”, “que se realiza através da ação daquele que conhece sobre o meio físico e social” (BALEEIRO et al, 1999, p.20). Essa ação de conhecer levaria o sujeito a produzir modificações não apenas no seu meio, mas em si mesmo, em suas “estruturas internas”. Desse modo, o sujeito “amplia suas redes de significado, constrói conhecimentos e valores” (*idem*). Em meio a essas concepções, a função “social” da escola adquire um sentido específico:

Ao lado da família, a escola é agente privilegiado de educação porque socialmente reconhecida como tal, e porque nela as situações de aprendizagem podem ser planejadas para gerar *conhecimentos mais abrangentes e reflexivos*. É na escola que as pessoas têm *acesso ao conhecimento científico*, têm oportunidade de *questionar as verdades do senso comum*, de desenvolver sistematicamente a *reflexão*, de *compreender o próprio processo de conhecer*. É na sala de aula, primeira comunidade fora da família, que a criança e o adolescente têm de se defrontar com as diferenças, têm de aprender as regras de convivência e trabalho, têm de aprender a compartilhar e a cooperar (op. cit., p.21 – *grifos meus*).

Ao que parece, no contexto do PEAS, a escola deve cumprir a função para a qual foi “inventada”, ou seja, conformar os sujeitos à ordem social e desenvolver neles a capacidade cognitiva/racional de operar com conhecimentos científicos, subjungando os conhecimentos advindos do cotidiano, do senso comum. Sinto-me instigado a perguntar: o que seriam conhecimentos mais *abrangentes e reflexivos*? A capacidade reflexiva aqui mencionada parece ser uma atividade “essencial” em si mesma, como se através dela, pudéssemos acessar as “verdades” que estão por aí, pelo mundo, esperando para serem descobertas. A capacidade de reflexão deveria ser usada para questionar o senso comum? Poderíamos pensar na reflexão como uma atividade que nos possibilita perceber como os saberes circulantes em determinados contextos históricos e culturais são colocados em posições diferenciadas de saber-poder, alguns como verdades. Assim, pensaríamos que nenhum saber é, por si só, essencialmente, “verdadeiro” ou “superior” ao outro, e que entre conhecimento científico e senso comum haveria apenas uma diferença na forma de acessar o mundo, na forma de interpretar os saberes constituídos pelos seres humanos.

A visão da escola como lugar do “conhecimento científico” é analisado por Altmann (2005) como historicamente situada. “A história da cientificação da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha dos médicos higienistas para modernizar a família brasileira” (p.89). Assim, a escola teria como função educar de forma diferente da família e de outros “agentes” (como a mídia, a comunidade, etc.), “segundo os saberes oriundos da ciência” (*idem*). Expressa-se, assim, a visão socialmente atribuída ao discurso científico como discurso de autoridade, sendo-lhe conferido o valor de “verdade” (ALTMANN, 2005). Pensando que neste mesmo contexto histórico a sexualidade se torna alvo dos saberes científicos, que colocarão em ação diversos mecanismos de explicação, regulamentação, normatização, poderíamos argumentar que a educação empreendida pela escola seria o “porta-voz” desses mecanismos. Através dos discursos médicos, higienistas que pretendem uma educação sexual modificadora de comportamentos, os saberes “escolarizados” sobre a sexualidade penetram nas relações entre os sujeitos e destes consigo mesmos. A sexualidade adquire status de “verdade fundamental”, que deveria ser observada, acessada racionalmente, controlada, confessada, tomada como a essência do sujeito, de sua moral. A escola, assim, irá modificar as experiências dos sujeitos, o entendimento que cada um tem de si, moldando identidades e transformando subjetividades.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p.61 – *grifos da autora*).

Como argumenta Louro (1997), a escola, desde sua concepção, coloca-se como um lugar de diferenças, distinções, desigualdades, incumbindo-se de separar e enquadrar sujeitos, ordenar e hierarquizar relações sociais e os saberes circulantes em seu interior. Pode ser importante perguntar pelos efeitos que essas distinções produzem nos sujeitos, que relações

elas instauram e de que forma se articulam às redes de saber-poder que produzem essas relações. Pensando especificamente no PEAS, estou inclinado a supor que o programa colabora sobremaneira para a constituição de determinados tipos de sujeitos, e mais, colabora para produzir a “experiência de si” através da qual cada sujeito se submete para narrar-se, julgar-se, governar-se (LARROSA, 2002b).

Nesta estação o objetivo é pensar sobre esses processos, sobre os cruzamentos entre escola, PEAS e sexualidade, sobre as relações que estabelecem no cotidiano escolar e como o PEAS se incorpora a esse cotidiano. Pensando sobre a escola, inicio com um questionamento que me pareceu bastante recorrente na pesquisa: a escola está em crise? Depois, analiso de forma mais particular as relações de poder observadas no cotidiano das escolas participantes da pesquisa, procurando perceber como elas se articulam com a presença do PEAS e com as práticas de educação sexual. Por último, analiso a relação entre sexualidade e escola, trazendo alguns questionamentos para pensar as práticas desenvolvidas no espaço escolar, principalmente a partir do PEAS.

1. “*Quem acredita, quem valoriza a educação, tá sofrendo muito*”⁸⁴: a escola está em crise?

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. [...] o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças. Com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; estou apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentindo como uma crise (VEIGA-NETO, 2003, p.110).

Um sentimento de “crise” parece estar muito presente nas sociedades ocidentais da atualidade, ocasionado pelo convívio entre concepções tradicionais e “novas”⁸⁵, que emergem ou ganham notoriedade. Esse sentimento parece ter se estendido para as instituições escolares, através de discursos que ressaltam a sua “ineficiência” na resolução dos “problemas” e no atendimento das “necessidades” da sociedade, partindo para a acusação de que a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, estaria colaborando para manter e

⁸⁴ Fala da professora Marta durante uma das entrevistas.

⁸⁵ Trata-se de pensar que, com o passar do tempo, crenças, valores, concepções, não desaparecem espontaneamente, mas passam a circular e conviver com outras concepções que emergem das configurações sociais e culturais da atualidade. Um exemplo está nas tensões entre o “público” e o “privado” quando se trata da sexualidade.

aprofundar as divisões entre ricos e pobres, opressores e oprimidos, dominadores e dominados⁸⁶. Nesses discursos, a educação apresenta-se como “esperança de futuro” ou “tábua de salvação” para as mazelas sociais, e a escola assume uma missão “salvacionista”, como se fosse capaz de restaurar a estabilidade e a segurança tão almejada em tempos de “crise”. Sob esse aspecto, podemos questionar: até que ponto a proposição política de programas como o PEAS pode revelar a “insegurança” e a “insatisfação” frente ao papel da escola na atualidade? A escola está perdendo sua “função”?

Quando faço essa constatação sobre a existência de um “sentimento de crise” em relação à sociedade atual e à escola não pretendo me colocar num lugar de saber-poder-verdade, mas sim trazer essa constatação para o debate. Segundo Veiga-Neto (2003), se temos a impressão de que a escola passa por uma “crise” é porque pode estar havendo um descompasso entre como ela se apresenta na atualidade e como pensamos que ela deveria ser ou como ela já foi, em outros momentos históricos. “[...] se a escola moderna esteve sempre implicada na constituição da Modernidade e se, agora, é a própria Modernidade que está em crise, qual o futuro da escola?” (op. cit., p.109). Essa é uma preocupação que parece se manifestar especialmente na fala da professora Marta sobre sua relação com a escola:

“[...] nós temos grandes competências intelectuais aqui, grandes, que tão totalmente amortecidas, desprezadas, a gente vê aí, a escola pública virou isso, né, e é uma crítica mesmo que eu faço, sabe, ao sistema, à forma como as coisas tão caminhando, e às vezes eu me sinto bem magoada, sabe, de não poder fazer mais, né, é, mais na parte intelectual, mesmo, propriamente dita, de tá podendo apertar mais e coisa, sabe, então eu procuro fazer na parte formativa mesmo, sabe, eu sempre trabalhei dessa forma, valorizando e tentando mostrar a eles que eles podem, que eles podem fazer o que quiser, vai depender deles [...]” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

“Eu percebo nos meus alunos apatia. Parece que eles não percebem que eles podem, não têm horizonte. Isso me deixa, olha, sinceramente, eu estou adoecendo. E eu gosto, eu dou uma aula com prazer, entendeu, eu gosto mesmo, eu gosto, e eu tô vendo a minha situação aqui, meu Deus, querendo me livrar disso, porque tá me, tá me machucando, e isso é sério. Igual a mim tem tantos outros, quem acredita, quem valoriza a educação tá sofrendo muito, isso eu não tenho a menor dúvida, disso eu não tenho dúvida” (idem).

“[...] eu honestamente falando eu tô bem desencantada com a educação, eu não vejo nenhum projeto, gente, assim, que tire esses meninos do buraco no qual eles estão se enfiando. A escola, gente, perdeu, os nossos alunos eles estão preparados pra quê? Isso dá desencanto, o estresse vem daí, da insatisfação. E não é insatisfação de trabalhar não, é insatisfação de você ver algo que você poderia, que tá emperrado, que não anda, sabe, não anda, cê vê o desprezo, o descaso dos meninos com a escola, e tudo mais, mas é

⁸⁶ Nesse caso, trata-se da existência de discursos que pensam dicotomicamente o mundo. A colocação dessas dicotomias aqui não significa que estamos polarizando as relações sociais de poder, mas, tem o objetivo de fazer apenas uma constatação da forma como o mundo tem se organizado, dentro do pensamento Moderno. Ver Veiga-Neto (2003).

trabalhado com eles o valor da escola? [...] eles precisam de mais, muito mais informações, de sair um pouco, de ouvir outras coisas, de ver outras coisas, né, além, além dos muros da escola, além do limite dos bairros, sabe, possibilitar a esses meninos o sonho; ‘porque que eu quero, porque que eu preciso da escola?’” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

Percebe-se nessa professora, em especial, uma insatisfação com a escola da atualidade, um sentimento de que as coisas poderiam ser feitas de outra forma, talvez evocando modelos de escola vivenciados anteriormente e que hoje não seriam praticados da mesma forma. A professora Gláucia também fala de seu incômodo com alguns aspectos da escola da atualidade:

“[...] eu acho que o aluno hoje em dia ele perdeu aquele respeito do professor, não é que o professor é o maioral ou coisa assim, mas é pelo menos uma pessoa que estudou um pouco mais e tem um conhecimento maior pra ele. Eu acho que eu ainda tô na época antiga. Eu não gosto que o aluno me chame pelo nome, pode ser até uma coisa chata, mas eu não gosto. Sabe porque, parece que, não é que eu não queria ser igual a ele, eu quero ser igual a ele no sentido, assim, de eles terem abertura comigo e tudo, mas eles têm que ter o respeito que eu sou a professora ali, porque na hora que eles pensaram que eu sou uma professora, que eu tô ali, que eu vou passar um conhecimento pra eles, eles vão ter que saber que eles têm que ter uma disciplina, eles têm que seguir as regras” (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

“Então eu acho que a gente tem que, não é voltar pra escola antiga, isso aí já passou da época, mas a gente tem que, assim, voltar aqueles conceitos que a gente tinha, de respeito, né, cê vê aluno que não respeita nem os pais, gente, como é que ele vai respeitar o professor? Eu acho que a gente tem que ter um respeito maior, nós estudamos pra isso, cê não tirou da cartola seus quatro anos de faculdade, né. Você tem uma profissão. Por que que um médico é respeitado, por que que o advogado, pra falar com um advogado tem gente que tem até medo? [...] Eu não quero isso pra gente professor, mas eu queria pelo menos que a nossa profissão fosse mais respeitada, é, um respeito maior” (idem).

Em meio às angústias e preocupações reveladas pelas professoras, fica um questionamento: haveria alguma relação desse sentimento de crise com a existência do PEAS, ou, mais especificamente, com a incorporação do PEAS pelas escolas e professoras? Ao que parece, o PEAS se insere como possibilidade de remediar esse sentimento, para dar possíveis respostas àquilo que estaria representando essa crise (relacionamento conturbado com adolescentes na escola, “falta” de envolvimento desses(as) adolescentes com a escola, vivência da sexualidade na adolescência, manifestações da sexualidade na escola, violência na escola, etc.). Durante o curso, por exemplo, os(as) participantes manifestam suas opiniões “livremente”, procurando, muitas vezes, um sentimento “conjunto” (compartilhado pelos outros) de inconformidade com a escola da atualidade. De certa forma, o curso do PEAS é um

lugar de “aliviar” esse sentimento, de buscar apoio, de sentir-se menos inseguro(a) ou sozinho(a) diante dos problemas que fervilham as escolas.

Talvez seja interessante pensar em como a escola tem se tornado o que ela é, que condições têm proporcionado a existência desse “clima” de crise. De acordo com Veiga-Neto (2003), pode ser mais interessante e produtivo estudar essa “crise” tentando traçar o percurso histórico do que está acontecendo, determinando as condições que possibilitaram a emergência desse “estado de coisas”. A escola que temos hoje, com seus currículos, modos de avaliação, regulamentos e normas comportamentais é uma herança da Modernidade. Mais que isso: ela tem sido de grande importância para a construção de um “mundo moderno”, que vem almejando a ordem e a vida civilizada (VEIGA-NETO, 2003). Enquanto instituição moderna “por excelência”, a escola tem contribuído para a elaboração das categorias próprias desse pensamento, pautando-se nas idéias e ideais iluministas. Como argumenta Silva (1995), a escola, no contexto da Modernidade,

corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade (p.245).

Dentro do projeto da Modernidade, espera-se que a escola cumpra o papel de produzir um “sujeito moderno”, racional e autônomo, capaz de colaborar para o constante progresso da ciência e da sociedade, como um cidadão livre e civilizado. “O sujeito educacional, assim produzido, encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional” (op. cit., p.247). Ao produzir esse tipo de sujeito, a escola dá mais importância a determinadas capacidades racionais/cognitivas, valorizando “aquele que sabe”, que detém o saber científico escolarizado. De alguma forma, o sujeito que “*sabe*”, que “*conhece*”, está presente no PEAS: aquele que *deve aprender e saber* se prevenir, aquele que *deve aprender a conhecer* os meios de se proteger, aquele que *deve aprender a conhecer* a si mesmo, aquele que *deve saber* conviver com os outros, aquele que *deve conhecer* seus sentimentos e *aprender* a lidar com suas emoções. Quando a escola colabora com esses processos, podemos

dizer que vai muito além das funções de um “aparelho de ensinar conteúdos” e promover a “reprodução social”. Ela colaboraria fortemente para a construção do que chamamos de “realidade”, funcionando como uma “fábrica de novas formas de vida”, como uma maquinaria capaz de moldar subjetividades de acordo com padrões particulares de vida. A “presença” do PEAS na escola pode fomentar algumas dessas “novas formas de vida”, por exemplo, quando valoriza determinadas atitudes, comportamentos e práticas considerados mais “saudáveis”, ou mais “apropriados”. Isso nos leva a perceber que a educação escolar se constitui como um conjunto de práticas indissoluvelmente ligadas às demais práticas sociais, e que as mudanças no âmbito da escola estão relacionadas com o que se passa no âmbito da sociedade (VEIGA-NETO, 2003).

Se, num contexto social mais amplo, o “pensamento moderno” tem sofrido rupturas com a emergência de outras formas de entendimento dos fenômenos sociais e culturais, e se a escola é a instância mantenedora desse pensamento, podemos sugerir que o sentimento de “crise” que atinge as práticas de educação escolarizada engloba questões mais amplas que afetam todas as instâncias sociais. Dentre os mecanismos de crítica que incidem sobre os ideais e princípios da “educação moderna” e “iluminista” estariam os questionamentos pós-modernistas e pós-estruturalistas. “Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse é o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam. Aqui o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar” (SILVA, 2002, p.248). Esses “novos” questionamentos nos permitem argumentar que a escola, assim como o PEAS, fabrica determinados modos de ser, constrói e modifica subjetividades. A perspectiva pós-estruturalista nos possibilita ver o PEAS como tecnologia de produção de sujeitos, como instância produtora de discursos, alguns deles com *status* de “verdade”, como é o caso do discurso da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS.

O pós-estruturalismo desaloja o sujeito moderno – racional, centrado, autônomo –, que passa a ser visto como “descentrado”, plenamente influenciado e atravessado pelas práticas discursivas e não-discursivas que se encarregam de construir suas crenças, valores, comportamentos e concepções. A “virada lingüística” é outro ponto importante do questionamento pós-modernista e pós-estruturalista: a visão de que a linguagem e o discurso estabelecem categorizações e divisões a partir de “dispositivos lingüísticos” que definem o que é “a realidade” (SILVA, 2002). Em se tratando de categorizar, a escola parece entender bem disso. Historicamente, com seu poder institucional respaldado pela sociedade, ela tem produzido diferenças e desigualdades, exercendo uma ação distintiva, seja entre os que a ela

têm acesso ou não, seja internamente, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Através desses mecanismos, a escola parece dar continuidade aos processos sociais igualmente distintivos e hierarquizados.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 1997, p.84-85).

A escola produz diferentes identidades e diferentes modos de os sujeitos entenderem a si mesmos. Sob uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, esse processo torna-se dinâmico e instável, pois as identidades passam a ser vistas não como algo fixo, como a “essência” dos sujeitos, mas sim como pontos de apego temporários, processos de identificação sempre por fazer, sempre em curso, modificáveis. A forma como os sujeitos vêm a si mesmos torna-se cambiante e móvel, ou seja, sua subjetividade torna-se passível de transformação pela influência dos discursos e práticas escolares e sociais. Os processos que envolvem a fabricação de identidades e subjetividades se dão em meio a um “campo de forças”, ou seja, são sustentados por relações de poder entre os sujeitos. Na perspectiva pós-estruturalista, a noção de poder não se refere a uma fonte ou centro único, separando o mundo em opressores e oprimidos, estando onipresente nas relações cotidianas entre os sujeitos; portanto, o foco recai sobre como as relações de poder são exercidas. O poder também é visto como estreitamente relacionado ao saber. Desse modo, o questionamento direciona-se às pretensas “grandes verdades” ou “metanarrativas” educacionais (SILVA, 2002). O projeto das escolas modernas, vistas como “centros do saber”, espaços onde o conhecimento científico teria seu “reinado”, era fazer com que ela se destacasse, e através de sua arquitetura monumental e de seus muros se distanciasse do cotidiano social, cheio de “incertezas” e “escuridão”.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

Através de diversificados mecanismos, a escola moderna tem transmitido a idéia de que existem verdades supremas e inquestionáveis, instaurando distinções entre saberes “verdadeiros” – advindos do conhecimento científico – e os saberes “menores” – advindos do senso comum, do cotidiano. Em termos de currículo, as metanarrativas têm servido para justificar a exclusão dos saberes que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra. O “ataque” a essas metanarrativas pode ser um golpe contra o “edifício teórico educacional” em que se apóiam os currículos das escolas atuais. Em termos das teorias educacionais, Silva (2002) destaca que sua produção almeja uma “Grande Pedagogia”, que forneceria todas as respostas às grandes questões educacionais e sociais.

Problematizando as noções “tradicionais” estabelecidas pela Modernidade, as pesquisas nos campos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo vêm desestabilizando e deslocando as sólidas teorias educacionais, lançando novos olhares sobre os fenômenos, trazendo à tona sua contingência histórica e cultural, denunciando sua “produção” ou “construção” e as relações de poder que envolvem esses processos. Novas possibilidades emergem desse pensamento, se admitirmos que a escola não apenas transmite/produz conhecimentos, mas que ela fabrica sujeitos e produz identidades, em meio a relações de desigualdade, demonstrando estar “intrinsecamente” comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida. Ao admitir que as práticas escolares, historicamente contingentes, são *práticas políticas*, isto nos confere a possibilidade de transformá-las e subvertê-las, na medida em que não nos sentimos conformes com as divisões sociais efetuadas por elas, “então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 1997, p.86).

2 – Jogos de poder no contexto escolar: fronteiras, proximidades e distanciamentos

“A escola é todo mundo, a cantineira é escola, a serviçal é escola, o zelador é escola, professor é escola, escola, né, eu acho que as pessoas chegam à escola sem noção do que é uma escola, principalmente esses alunos de hoje” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau)

Assistindo ao filme “Bagdad Café” podemos observar que naquele lugar as relações entre os sujeitos eram de amizade, amor e solidariedade, mas também eram relações conflituosas e de estranhamento. Em meio a sonhos, histórias de vida, crenças e valores, os

sujeitos encontravam formas de conviver, de “estar ali”. De alguma forma, aquele lugar, a convivência, assim como as “chegadas” e “partidas”, provocavam mudanças nos sujeitos e produziam neles novas idéias, novos valores, novos comportamentos. Penso que a convivência no contexto escolar produz também diferentes tipos de relações, idéias, valores e comportamentos, na interação, ora harmoniosa ora conflituosa, entre as múltiplas formas como os sujeitos pensam a si mesmos e o mundo. Na escola convivem sujeitos com múltiplas identidades (étnicas, sexuais, de gênero, sociais, entre outras), diversificadas crenças e valores, que conferem a eles “proximidades” e “distanciamentos”. As formas como esses sujeitos se posicionam e são posicionados na escola se dá em meio a um complexo campo de forças, onde as relações entre os sujeitos e destes com a instituição escolar são mediadas pelo poder, exercido em diferentes direções e sentidos. Por que pensar nas relações praticadas na escola, numa pesquisa que analisa um programa de educação afetivo-sexual? Estou pensando nesse programa em íntima relação com a escola, com o cotidiano escolar, com os sujeitos que lá convivem. Portanto, ao focalizar as relações praticadas na escola, pretendo perceber de que formas o PEAS está enredado nelas, causando “distanciamentos” e “proximidades”, estabelecendo “fronteiras” e lugares para os sujeitos. Durante a pesquisa estive em contato com os cotidianos das escolas e, por alguns momentos, estive imerso nas relações de poder praticadas nesses espaços. Observei, por exemplo, um clima de insatisfação e desânimo nos diferentes “atores” do cotidiano escolar. Isso se manifestava num sentimento de que *“aquela não era a escola idealizada”*. Algumas passagens da pesquisa são significativas para pensarmos sobre isso.

2.1 – Escola Jacques Cousteau

Chegando à escola, algo se destaca: na sala dos(as) professores(as) várias mensagens de cunho religioso pelas paredes, o que encontramos também na sala da direção; no refeitório, um grande quadro com a Santa Ceia. Talvez seja uma forma da escola delimitar o tipo de sujeito que ela quer formar. Como argumenta Louro (1997), a escola,

através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (p.58).

Logo no primeiro dia de observação na escola Jacques Cousteau, a professora Marta, ao final das aulas, sentou-se comigo no refeitório e afirmou estar cansada e desanimada, pois o que ela observava, depois de mais de vinte anos de magistério, é que “*a escola não é mais referência para os alunos*”. A professora argumentou que não acredita na “inclusão” de alunos(as) apenas como “concessão de vagas”, mas acredita na “inclusão pelo conhecimento”. Num outro momento, a professora Marta expressa novamente seu desânimo: “*O que vai ser desse país daqui a dez, vinte anos? Nós vamos mergulhar numa miséria sem fim...*”; “*Acabaram com a escola, não é pessimismo, é realidade. Eu acho que tô aqui fazendo papel de boba*”; “*São tantos mestres, mas ninguém me dá uma solução. Eu quero uma solução*”. E completou: “*Na escola o aluno pode tudo, menos estudar. Não é cobrado do aluno que ele estude. Quem gosta do que faz está ficando doente. Eu tirei dois meses de licença por estresse*”. Na mesma escola, em outra ocasião, a diretora se dirigiu a mim, no lugar de pesquisador, expressando pontualmente sua inconformidade com os atuais moldes da escola: “*os alunos têm muitos direitos, só têm direitos...*”, “*nós estamos sozinhos, não temos apoio de ninguém...*”, “*não temos mais alunos como há vinte anos atrás...*”, “*o Conselho Tutelar não ajuda, não resolve os problemas...*”. A professora Lúcia, em meio às aulas de monocromia, policromia, dobradura, colagem, etc. enfrentava a indisciplina e o desinteresse de seus(as) alunos(as), que não traziam caderno, nunca tinham o material solicitado, estavam sempre falando alto, gritando uns com os(as) outros(as), algumas vezes até agredindo-se fisicamente.

O desânimo, o cansaço e a insatisfação têm sido recorrentes nas falas de muitos(as) profissionais da Educação. Na escola Jacques Cousteau percebi que esses sentimentos convivem intimamente com outros tantos – insatisfação diante da situação social da comunidade e dos(as) alunos(as), insatisfação com as condições de trabalho das professoras e professores, percepção de que a escola parece não exercer mais a função que exercia há vinte ou trinta anos, em que era referência na formação cognitiva/racional e disciplinar dos(as) alunos(as). De alguma forma, penso que a participação das professoras no PEAS pode ter servido como uma forma de procurar possíveis soluções, possíveis melhoras, para a situação de sua escola. O PEAS pode acabar servindo para estimular essas profissionais a pensar sobre essa situação. É curioso perceber que nessa escola o PEAS ficou a cargo de outra profissional, a professora da biblioteca, tanto que, por ocasião dos primeiros contatos para a realização da pesquisa, fui logo informado pela diretora de que ela não sabia “*nada*” sobre o PEAS na escola e que isso deveria ser tratado com a professora da biblioteca, que era a que estava “à frente” do programa. Apesar das falas das professoras de que o PEAS é “ótimo”, “é um programa maravilhoso”, não se observa nenhum trabalho articulado sendo desenvolvido pela

escola, com o envolvimento de professoras e professores. Apesar de a insatisfação estar presente, lado a lado com o PEAS, o programa não tem tido espaço, mesmo que na tentativa de “melhorar” a situação.

2.2 – Escola Charles Lyell

Na escola Charles Lyell, uma das turmas do 6º ano concentra alunos e alunas “repetentes”, “fora da faixa”, que parecem ter incorporado a idéia de que não conseguem acompanhar “o” ritmo da escola. Percebi o desânimo, a desatenção com as atividades, parecia mesmo que não viam sentido no que estavam fazendo. Numa ocasião em que a professora Dilma trabalhava com essa turma, dirigindo-se aos alunos e alunas, ela afirmou: “*na idade de vocês as pessoas não gostam mesmo de estudar, é raro alguém gostar*”. A professora parece compartilhar com eles(as) o desânimo e a percepção de que não se encaixavam nos moldes da dinâmica escolar. Em outras turmas, além do desânimo, as professoras enfrentavam a agitação, a indisciplina e a desatenção dos(as) alunos. Nas aulas da professora Dalva, por exemplo, raramente ela conseguia falar “sozinha”, já que os(as) alunos(as) falavam o tempo todo, ininterruptamente, inclusive no dia de “avaliação”, durante os exercícios, durante a “explicação” da matéria pela professora. As professoras parecem ter uma visão de que a escola serve de “válvula de escape” para os(as) alunos(as):

“[...] a escola representa pra eles um lugar pra eles se encontrarem. Porque, cê viu aquele dia, o que que acontece ali? É onde eles brigam, é onde eles namoram, é tudo. Aqui eles não têm lugar pra se encontrar, então aqui eles resolvem tudo, aqui eles fazem tudo” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

A professora Dalva demonstra também seu desânimo com a situação da escola:

“[...] eu acredito que o professor tá cansado. O que que a gente tem? Tem um livro, tem um giz e tem o quadro. Se eu quiser outra coisa o que eu tenho que fazer? Eu tenho que buscar. Cê tem tempo? Cê tem dois cargos, cê tem família e aí?” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

Pode ser interessante problematizar algo que me pareceu muito significativo nas falas das professoras que participaram da pesquisa: durante o curso do PEAS tem-se a impressão de que ao voltar para a escola será possível realizar “muitas coisas” ou fazer de forma “diferente”

aquilo que vinha sendo feito, com um “novo” olhar. Mas, quando retornam ao cotidiano escolar, as professoras percebem uma grande falta de “tempo” ou “espaço” para o PEAS: é preciso pensar nos(as) alunos(as) com dificuldades, na indisciplina, no desinteresse, no extenso currículo das disciplinas, na entrega de notas e resultados à secretaria, nas reclamações e pedidos dos familiares, na evasão, na repetência, nos outros projetos que a escola assume como tarefa, enfim, o que era tão “próximo” durante o curso de formação agora se torna “distante” diante de tantos afazeres, diante do tempo tão limitado.

“Teoricamente eu acho que isso é o ideal, só que na prática isso não acontece. Como que eu vou, eu, articular, que horas? Então tá, eu quero um tempo na reunião, mas como? Cê tem outros problemas pra você resolver, né, você tem outras coisas, né, administrativas, questões de alunos, o que fazer, a grande reprovação que teve e como que vai ser esse ano. Aí você vê que quatro horas é pouco e aí você vai se reunir em outro horário. Que horário? Cê vai reunir a escola toda? Cê quer ver um exemplo claro? Aqui a escola é ciclo e série, aqui é assim. Nós falamos isso na Parada Pedagógica, ‘gente, ou você é ciclo ou você é série!’. Tá aí a divisão, tá claro. Então como que um professor que faz o curso do PEAS vai poder articular tudo isso?” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

“[...] eu acho que não adianta identificar os problemas e possíveis soluções, se eles não dão tempo pra gente sentar e conversar. Eu acho que o grande problema da escola é esse, é você saber quais são os problemas, saber a situação dos meninos, mas você não tem tempo de conversar. Não tem reunião pra isso. Cê tem uma reunião pedagógica que cê tem que resolver tudo da escola, você não tem tempo, porque você tem que dar aula e cumprir horário, entendeu? Por que que não pode ter outros tempos pra você ta fazendo aquilo ali?” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

“Por mais empolgado, por mais animado que a gente seja, chega na hora aqui a gente não vê muito jeito de fazer a coisa acontecer, a gente fica meio perdido, realmente. A gente até tenta, no início, tentamos fazer essa reunião várias vezes, marcava e não dava certo, não dava certo, aí quando chegou no final do ano que a gente conseguiu, mas mesmo assim deram cinco minutos pra gente falar tudo, não dava pra poder falar muita coisa, né, tinha que ser uma coisa mais bem estruturada mesmo” (Prof.^a Dilma - Escola Charles Lyell).

Isso nos faz pensar que está em jogo muito mais que o “lugar” do PEAS na escola, mas também o de temas que, em princípio, não fazem parte ou não têm seu espaço “oficialmente” garantido na escola, como a sexualidade, as relações de gênero, a afetividade, a diversidade humana, entre tantos outros. Assim, penso que o trabalho com sexualidade na escola, de alguma forma, pode contribuir para desalojar práticas cristalizadas, como as aulas puramente “conteudistas” e “livrescas” e até mesmo as relações entre os sujeitos, especialmente entre professores(as) e alunos(as).

Na mesma escola, há também algumas tensões entre professores(as) e direção, aparentemente “veladas”, já que se manifestavam, por exemplo, nos comentários durante o

recreio na sala dos(as) professores(as) e nas falas das participantes da pesquisa sobre o autoritarismo da direção, que “*não deixa fazer nada*”, como expressa uma das professoras. Digo que essas tensões pareciam veladas porque durante a pesquisa não presenciei nenhum “embate” ou discussão. Em uma das aulas observadas, a professora Dalva havia combinado com os(as) alunos(as) a exibição de um filme e que poderiam trazer refrigerante para tomar enquanto assistiam. No dia, porém, a diretora foi até a sala e determinou que os(as) alunos(as) não tomassem o refrigerante, já que estavam sujando muito a sala. Em outro momento, perguntei as professoras Dalva e Dilma sobre os preparativos para o I Encontro de Adolescentes PEAS. Elas me disseram que não estavam sabendo de nada, porque a direção não havia lhes comunicado. Nesse momento, a professora Dalva relatou que a direção centraliza todas as funções e dificulta a comunicação com os(as) professores(as) e a viabilidade de algumas idéias trazidas por eles(as). Sinto-me instigado a questionar: se fossem atividades relacionadas a outros tipos de projeto, como seria a viabilidade por parte da direção? O fato de o PEAS tratar sobre sexualidade, participação dos(as) adolescentes, relacionamentos afetivo-sexuais, e não sobre “alfabetização”, “dificuldades de aprendizagem” ou “leitura”, teria alguma relação? Aqui, poderíamos pensar também sobre algo aparentemente imperceptível pelas professoras: como o “fazer” ou o “querer fazer” atividades ligadas ao PEAS enfrentam tantos obstáculos, isso pode se transformar em foco de resistências, de disputas de poder na escola. Um das formas de resistência seria, justamente, a não realização de atividades: já que não recebem apoio da direção, as professoras se vêem, talvez inconscientemente, acomodadas, capturadas pelas dificuldades que teimam em se impor. Esses “obstáculos” são realmente intransponíveis? O que nos motiva a criar oportunidades na escola para um programa como o PEAS? Talvez a fala da professora Dalva nos ofereça elementos pra pensar essas questões:

“Mas por que que a gente não tem tempo pra reunir? Porque nós não estamos organizados, as pessoas estão desanimadas, ‘ah eu não vou fazer isso não’, ‘eu não vou fazer isso, porque isso vai ter trabalho, eu não posso’. Quando você faz, né, aí você ‘perai, eu arrumo um tempinho pra isso’, e aí começa a fazer, aí a escola tem uma outra postura, ‘não, perai, os professores tão fazendo’, então a gente vai arrumar um tempo, o tempo surge, é aquele pensamento coletivo, parece que você não tem problema, cê não tem mais” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

Outra questão se destaca nas falas das professoras da escola Charles Lyell: a relação com a comunidade. Para elas, aquela comunidade é “diferente” das outras, é mais difícil de lidar, tem peculiaridades que não existem em outros lugares. Nesse sentido, existe também

uma diferença nos olhares das professoras: o lugar de que elas falam tem a ver com o tempo em que elas trabalham na escola.

“Ah, nesse tempo que eu tô aqui, às vezes a comunidade é mais presente na escola do que em outros lugares, também porque é mais afastado, então tudo recai aqui. Aqui não tem uma pracinha, então tudo vem pra escola. Quando tem algum encontro, às vezes, a escola cede o local, muita gente, eu vejo, que muitas mães vêm conversar com os professores, com a diretora, muito. Às vezes vêm conversar por causa de uma coisa, por causa de um menino e aí passa pra um outro lado. Mas eu sempre vejo, não tem um dia que eu não vejo uma mãe aí, não tem um dia. [...] Então eu acho que a comunidade aqui ela é muito presente, presente pra trazer coisas boas e presente pra criticar, né, isso aí acontece muito. [...] Se você tem uma comunidade que te apóia, você pode trabalhar o meio ambiente, você pode trabalhar a educação sexual, você pode trabalhar gênero, com mais liberdade, que você sabe que a comunidade tá te apoiando. E aqui é um lugar muito difícil de você trabalhar certas coisas, então se você tem esse apoio, eu acho que dá. Agora, tudo é com calma, trabalhar com calma e chegar a algum lugar, mas dá” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

“Ah, hoje e sempre, sempre foi muito afastada. A família só vem aqui pra ver problema de aluno indisciplinado, problema de aluno que tá dando problema na sala de aula, que não faz nada ou que tá se envolvendo com problemas mais sérios aí fora, tipo roubo, drogas, essas coisas, aí a família é acionada. A maioria dos pais nem aparece aqui quando são chamados, tão deixando realmente tudo na mão da escola, a gente é que tem que dar conta de todos os problemas e não pode contar muito com a família mais não. Antigamente até era melhor porque, há uns vinte anos atrás quando eu entrei aqui, porque as famílias, acho que eram mais presentes, vinham mesmo, não só pra saber problema mas pra saber se precisava de ajuda, vinha pra participar dos teatros, participar das apresentações que a gente fazia aqui, eram bem mais presentes. Agora pode desistir. A gente chama às vezes pai pra conversar sobre um problema mais sério, quando eles vêm, vêm pra falar que a culpa é nossa, que a gente é que não tá sabendo agir com ele em sala de aula, que a gente não tá dando a importância devida ao filho, tá tratando o filho mal. Difícilmente eles tão preocupados, assim, com os filhos em outros sentidos da vida deles, né, então é muito complicado. A gente chama até a família, já chamamos a família pra outras situações diferentes, pra fazer um café da manhã, pra fazer uma brincadeira no dia das mães, no dia dos pais, a gente faz jogos que eles participam tudo, aí assim, a participação é muito pequena. Reunião de pais, assim, pra entrega de boletins e essas coisas, vêm, de cada sala, assim, de 30 alunos, vêm 4 ou 5 pais, então a participação deles é muito irrisória mesmo. De dá pena, porque cê vê que os meninos se sentem abandonados. Às vezes vem o pai do fulano, que não precisa de nenhuma ajuda porque o menino tá bem resolvido, né, a situação dele, não tem problema nenhum que a gente possa assim precisar da ajuda do pai, esse pai vem. Agora os pais que realmente precisam nunca aparecem aqui na escola, pra nada, né. Então eles não se envolvem. Quando uma menina engravida, quando acontece alguma coisa de menino tá numa droga, de saber que ele tá usando droga, alguma coisa, quando eles vêm procurar a ajuda da gente, eles nem vêm pra procurar ajuda, ele vêm pra recriminar a gente. Pra falar que a culpa é nossa, que a gente é que não olhou, que aconteceu na escola. Como que aconteceu na escola, gente? Na hora do recreio? Porque na sala de aula não tem jeito. Tudo é a gente. [...] Então é meio preocupante, a gente não sabe o que que faz em relação às famílias não. A comunidade aqui é muito difícil, é muito arredia, agressiva, né, o pessoal geralmente vem pra brigar com a gente aqui. Tem mãe que chega aqui querendo bater na gente porque chamou o filho dela de chato, ‘ah, sua filha é chata’, descobriu que chamou a filha dela de chata veio cá, queria bater no professor, que era o

diretor na época, queria bater na coordenadora, queria bater em todo mundo, por causa de uma coisa dessas, imagina. Então a gente tem até medo, né. Chamar pai pra quê? Chamar mãe pra quê? Eu pessoalmente eu não posso reclamar não porque eu já to aqui há muitos anos, né, são vinte e um anos de contato, então eu conheço, os pais dos meus alunos hoje são ex-alunos meus. Então, qualquer coisa eu já chego e já falo assim 'olha, eu conheço sua mãe, conheço seu pai, dei aula pra eles, então eu vou chamar eles aqui, a gente vai conversar' e eles vão me ouvir muito mais do que um outro professor que não deu aula pra eles. Eles têm um respeito muito grande por mim porque eu tenho um contato muito mais íntimo com eles do que os outros professores que tão começando agora, que não conhecem ainda. Eles me respeitam muito, mas tem outros professores, coitados, que quando chamam pai aqui é desilusão, esperar uma solução e vão ter mais um problema. Em vez de resolver um problema vai arrumar mais um, infelizmente, né. Aqui é uma comunidade muito difícil" (Prof.^a Dilma - Escola Charles Lyell).

As professoras observam uma comunidade muito presente, porém, de uma forma “negativa”: a comunidade está presente para criticar o trabalho da escola, para reclamar das professoras e professores, da forma como tratam os(as) alunos(as). A professora Dilma expressa bem esse paradoxo: a família está *afastada*, no sentido de apoiar a escola, de perceber aquilo que a escola faz de positivo, ao mesmo tempo em que está *presente*, no sentido de reclamar, criticar, agredir as(os) professoras(es). Relações que envolvem “proximidades” e “distanciamentos”: a escola vista pelos familiares é a mesma vista pelas professoras? Como essa “visão diferenciada” afeta a relação dos sujeitos com a escola? Ao que parece, existe uma tensão quando se trata de definir a função da escola: é o lugar de resolver os problemas da comunidade ou é o lugar do conhecimento científico, do ensino e aprendizagem das disciplinas escolares? Acredito que entre essas concepções polarizadas existam muitos matizes que, no contexto dessa discussão “acalorada”, deixam-se mascarar, silenciar: o destaque fica mesmo nas tensões, na visão extrema. Talvez a visão da comunidade sobre a escola esteja refletindo os discursos, muito presentes na fala dos políticos e na mídia, de que cabe à escola solucionar os problemas sociais, como se a educação fosse o único, ou o mais eficaz, mecanismo de transformação da sociedade. Instala-se uma disputa de poder: quem determina a função da escola? Por que a escola não tem correspondido ao modelo dos(as) profissionais, da comunidade, da sociedade?

No contexto do PEAS existe a preocupação dessa relação com a comunidade. Espera-se que a escola envolva a comunidade, torne-se “parceira” da comunidade na execução de projetos e atividades com adolescentes, visando dividir as preocupações e responsabilizar toda a rede de atendimento ao(à) adolescente – a família, os setores de saúde, justiça e assistência social. Se a escola goza de respaldo social, poderíamos analisar até que ponto o PEAS é aceito/incorporado ou não por sua comunidade e por outros setores que

fazem parte das redes de relações do(a) adolescente. Em se tratando de um programa que aborda a sexualidade na escola, e sendo a sexualidade algo tão plural em concepções, valores, práticas e comportamentos, poderíamos questionar: será que o PEAS é aceito por todos e todas na escola e fora dela? De que forma esta aceitação interfere, ou não, nas proposições do programa? Aqui poderíamos resgatar a questão do poder, que para Foucault(1999) é relacional e produtivo. Assim, poderíamos supor que o trabalho com o PEAS não é “aceito” ou “incorporado” por todos os sujeitos da comunidade escolar, pelo menos não da mesma forma.

2.3 – Escola Charles Darwin

Na escola Charles Darwin, as tensões entre professores(as) e direção estavam sempre “em pauta”: as reclamações dos(as) professores(as) em relação à direção eram nítidas, ditas em “alto e bom som”. As tensões se manifestavam principalmente nas reuniões, embora sempre houvesse algo a reclamar ou polemizar na hora do recreio na sala dos(as) professores(as). Uma situação é significativa para ilustrar esse caso: em um dos dias em que estive na escola, um dos professores reclamava veementemente sobre a determinação da diretora de suspender o horário de recreio, argumentando que isso poderia ser uma tentativa de impedir que os(as) professores(as) se reunissem na hora do café (esse seria um momento de articulação para a oposição à diretora). Outra professora declarou que no turno da noite a intenção da diretora estava nítida para os(as) professores(as). O referido professor assumiu que estava estimulando os(as) alunos(as) a se manifestarem contra essa e outras situações envolvendo determinações da diretora.

Outras tensões se manifestavam na escola, como, por exemplo, a reclamação dos(as) professores(as) em relação às turmas, “agitadas”, “indisciplinadas”, “desinteressadas”. Observando uma das aulas da professora Gláucia, na qual ela expunha para os(as) alunos(as) o tema “classificação dos Mamíferos”, senti-me instigado a pensar nos conteúdos escolares e na relação deles com as expectativas e experiências dos(as) alunos(as): afinal, questionei-me, por que é importante estudar/saber que existem diferentes ordens de Mamíferos e suas características? Que critérios são utilizados para selecionar os conteúdos escolares? Como argumenta Louro (1997):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, *ser colocadas em questão*. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas *o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem* (p.64 – *grifos meus*).

Talvez seja importante perceber que a seleção dos conteúdos escolares é um ato político, na medida em que envolve disputas de poder sobre sua “relevância”, sua “adequação” às expectativas sociais. É importante perceber que o que ensinamos não foi “naturalmente” designado como conteúdo escolar, o que nos permite analisar que determinados conhecimentos/saberes são colocados em posições diferenciadas de poder e de “verdade”, de legitimidade ou não, na escola. Sobretudo, sinto-me instigado a perguntar pelo “lugar” da sexualidade: ela tem espaço nos currículos escolares? Ela se deixa capturar como conteúdo escolar? Que concepções estão em jogo quando tratamos a sexualidade como conteúdo escolar?

Prosseguindo as análises sobre o convívio com a escola, observei que as aulas da professora Gláucia tinham algo de “diferente”, talvez na relação dela com os(as) alunos(as): ela se mostrava muito preocupada com a situação de cada aluno(a), estava sempre conversando com eles(as), cobrando a matéria completa no caderno, o exercício pronto, sempre conversando sobre a disciplina. O clima era bem diferente do observado nas turmas das outras escolas, talvez, acredito eu, pela imagem que os(as) alunos(as) construíram da professora e pela relação de respeito e preocupação que a professora tinha para com eles(as). A professora coloca-se nesse lugar, de quem tem um papel definido, que envolve trabalhar com determinados conteúdos e fazer determinadas “exigências” disciplinares. Um fato ilustra bem essa situação: numa das aulas, um aluno disse que havia feito um desenho da professora e pediu que ela visse. Ela comentou que ela a tinha desenhado “*brava*” pelo jeito que ela havia chegado no início da aula (a professora ficou nervosa porque quando chegou à sala alguns alunos estavam do lado de fora, comportamento totalmente reprovado por ela).

Na relação entre os(as) alunos(as), como entre os personagens do filme “Bagdad Café”, havia momentos de coleguismo, solidariedade, mas, a maior parte do tempo, o que se observava era o estranhamento e o conflito. Numa das turmas da escola Charles Darwin, dois alunos se agrediram fisicamente, um deles com uma tesoura; em outro momento, ao ouvirem falar de uma colega que se acidentou, a reação foi de “risos” e “deboches”. Nessa mesma turma havia um “grande” problema: um dos alunos foi apelidado de “feio”, fato que o deixava

constantemente revoltado. Sobre essa turma “difícil”, a professora Gláucia afirma: “*escola é pra educar, ensinar as regras e nesse ponto sou do tempo antigo*”. Nessa mesma ocasião, a professora relata seu cansaço e frustração, devido a problemas que estava tendo com um aluno que insistia em afrontá-la em sala de aula e não “fazer nada” em suas aulas. Segundo a professora, ela não teve nenhum respaldo da direção, nenhuma intervenção. Quando convocada pelo Conselho Tutelar, em reunião com o conselheiro, a mãe do aluno e uma representante da Secretaria de Educação, a professora foi aconselhada a ter paciência, já que “*é assim mesmo*”, “*não adianta ‘bater de frente’ com aluno*”.

É interessante observar que, ao contrário da professora Gláucia, a professora Dalva, da escola Charles Lyell, acredita que a escola não tem a função de educar:

“[...] as pessoas tão querendo empurrar pra escola a obrigação do educar, o educar no sentido de falar um ‘obrigado’, um ‘por favor’ e se comportar, e não é a escola que tem fazer isso. As coisas se misturam, né, [...] educação é pai e mãe que dá, eu proporciono ao menino conhecimento, cultura, é isso que eu dou pro menino, eu não dou educação e isso as pessoas tão esquecendo, que é a função de uma família” (Prof.^a Dalva - Escola Charles Lyell).

Nesse ponto, voltamos às tensões na definição da função da escola: o que significa “educar”? Pode ser interessante perceber que a palavra “educação” ou “educar” adquire múltiplos sentidos, de acordo com as concepções que temos. Compartilho com alguns autores e autoras, como Louro (1997), Veiga-Neto (2003), Silva (1995, 2002), Gore (2002), Foucault (2007), a visão de educação como processo determinado por relações de saber-poder-verdade, que envolve a produção de sujeitos de determinados tipos, com determinadas características e habilidades dentro dos contextos sócio-culturais e históricos particulares. A educação está intimamente relacionada à produção de subjetividades, à constituição da “experiência de si”, o que nos permite ampliar o sentido do “educar”, ou seja, a educação não se realiza apenas na escola, mas nos mais diversos contextos e situações em que se envolvem os sujeitos, através dos mais diversificados artefatos culturais (livros, televisão, músicas, revistas, etc.). Como argumenta Larrosa (2002b), a “experiência de si” é “a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (p.57). Esse processo seria mediado por “dispositivos pedagógicos”, ou seja, “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (*idem*), tais como, uma determinada prática pedagógica, uma assembléia de uma escola, uma sessão terapêutica, o

que ocorre num confessionário, num grupo político ou numa comunidade religiosa. Assim, poderíamos argumentar que, sendo ou não função da escola, educar significa muito mais do que fornecer conhecimento ou cultura, como argumenta a professora, mas, antes, é uma ação, um mecanismo que envolve os sujeitos no governo dos outros e de si mesmo, de acordo com Larrosa (2002b):

Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (p.57).

3. PEAS, sexualidade e identidades sexuais no espaço escolar

Se considerarmos os processos educacionais (escolares ou não) como um tipo de tecnologia de produção de sujeitos e a escola como espaço privilegiado de exercício desse processo, podemos argumentar que a sexualidade é alvo de vigilância, controle, disciplinamento, pois nos lembra Foucault (1999), ela tem sido considerada um tipo de “verdade fundamental” dos sujeitos, funcionando como o passaporte de um viajante, um aspecto que identifica os sujeitos, que permitiria inferir sobre suas atitudes, seus pensamentos, seu caráter. Cabe-nos, talvez, questionar: como essa visão se reflete na escola? Como a escola e o PEAS estão envolvidos nesses processos?

Enquanto instituição capaz de categorizar e hierarquizar não apenas os sujeitos e as identidades, mas os conhecimentos que circulam em seu interior, podemos admitir que a escola tem mantido a sexualidade à margem de seus currículos e práticas pedagógicas. Parece haver uma norma de silêncio e negação a respeito da sexualidade no espaço escolar, transformando-a em um “fantasma que ronda as cercanias e os interiores da escola e da sala de aula” (GUIRADO, 1997, p.25). Atualmente, como argumenta Louro (1997), gênero e sexualidade parecem ser tratados quase exclusivamente como temas restritos à “Educação Sexual”, enquanto campo disciplinar. Como salienta a autora, no decorrer da história, este tem sido um campo de disputas, polêmicas e discussões, dentre as quais destaco: a educação sexual deve ser tratada somente pela família ou a escola deve participar dessa tarefa? Falar de sexualidade na escola pode incitar alunas e alunos à prática sexual precoce? Quando abordadas pela escola, as questões da sexualidade devem ser desenvolvidas numa disciplina

específica (“Educação Sexual”, “Orientação Sexual” etc.) ou de forma compartilhada entre as disciplinas já existentes no currículo? Deve ter caráter obrigatório ou ser opcional? Quais devem ser os objetivos dessas aulas: informar? Prevenir? Orientar? Moralizar? Professoras e professores estão preparados para abordar essas questões na escola? Que conhecimentos, habilidades e “perfil” devem ter para tal tarefa? Essas e outras questões têm sido amplamente discutidas, porém (e talvez felizmente) chegando a poucos consensos. No decorrer da pesquisa, algumas dessas questões vieram à tona.

Trabalho com sexualidade na escola tem idade para começar? Acredito que essa é uma das polêmicas que cerca o PEAS nas escolas. A professora Gláucia, por exemplo, demonstrou preocupação em fazer qualquer trabalho com sexualidade na 5ª e 6ª séries, pois considera os(as) alunos(as) ainda muito “novos”, muito imaturos para falar desse assunto. A professora tem receio de “despertar” alguma coisa neles(as) para a qual ainda não estariam preparados(as).

“O preparo deles lá, a cabeça deles, a parte deles de amadurecimento, ela tem que vir aos poucos. Você não pode querer amadurecer um aluno de uma hora pra outra. Por exemplo, na 6ª série, tudo bem que tem hora que a gente faz umas perguntas, eles fazem umas piadinhas e tudo, mas a turma toda ainda não tá madura, pra poder, assim, aquele amadurecimento, pra poder falar assim ‘vamos discutir sobre isso’” (Prof.ª Gláucia - Escola Charles Darwin).

“Agora eu não posso, por exemplo, chegar em 5ª série e despertar isso neles, eles já têm incluído aquilo, mas não todos. Tem criança, tem meninos ali que são muito jovens, 5ª série, eles estão naquela faixa assim de fazer bagunça. A 6ª tem meninos ali que já são bem experientes, mas têm uns meninos que ainda desenham coraçãozinho, sabe, eu não sei, eu na 6ª série eu ainda fico meio assim, não sei, [...] tem muita mistura, tem alunos muito adultos e outros ainda bem imaturos, eu fico com medo de mexer com isso e a gente, assim, despertar uma coisa, por um lado que eu não sei se a gente vai conseguir controlar [...]” (Prof.ª Gláucia - Escola Charles Darwin).

Ao fazer a distinção entre alunos(as) “maduros” e “imaturos” para atividades envolvendo sexualidade, a professora parece se inserir na “ordem” escolar, que prevê mecanismos de classificação, hierarquização e subordinação dos sujeitos (LOURO, 1997). Essa seleção pode estar legitimando a escola como instituição de controle e talvez por isso existam “brechas”, “concessões” para a sexualidade na escola: pode ser que seja esperado da escola o exercício desse controle sobre os(as) alunos(as), professoras(as) e demais sujeitos, através da educação sexual, resguardando-se dos possíveis efeitos “produtivos” dessa relação de poder (representado pelo medo de despertar uma sexualidade “incontrolável” nos(as) alunos(as)).

Sobre o trabalho com o PEAS, a professora ressalta que ele não está focado somente na sexualidade, mas também na afetividade, por isso ele pode se estender às séries iniciais. Ou seja, a professora parece associar sexualidade a comportamento sexual, o que não estaria presente nas crianças. Assim, vão se definindo “tempos” e “lugares” certos para o trabalho com sexualidade.

“Então a afetividade, porque a criança que tá lá, de 1ª série e se ele for uma criança que sabe o que é afetividade, trabalhar a afetividade dele, ele vai se tornar um adolescente sem problemas com sexualidade. Porque você imagina, você saber a parte afetiva sua, como você vai expor sua parte afetiva, como você vai demonstrar sua afetividade, né, porque nessa fase eles estão demonstrando a afetividade deles e às vezes a gente abafa essa afetividade e esquece dela, né, até chegar na 8ª série, que aí já é adolescente, já tá explodindo, né, então cê não tem como não trabalhar. [...] O foco, eu acho, que tinha que ser, não é que eu falo que tá errado o curso, não, o foco tem que tá começando ali no prezinho, a professora tem que ser carinhosa, tem que mostrar o tom da brincadeira, né, ‘vamos brincar?’, né, ali que você tem que começar a formar a afetividade do aluno. Eu acho que se ele é bem na parte afetiva, ele vai ser bem na parte da sexualidade, ele já vai ter um preparo maior pra isso” (Prof.ª Gláucia - Escola Charles Darwin).

Percebe-se aqui, novamente, a dicotomia entre sexualidade e afetividade e a relação “naturalizada” entre sexualidade e adolescência. A afetividade é vista como forma de incluir as crianças no trabalho com o PEAS, já que a sexualidade “não lhes diz respeito”. Não seria cabível falar com as crianças sobre temas como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e anticoncepção, namoro e relacionamentos afetivo-sexuais, entre outros, porque eles não vivenciam isso. Na concepção de que sexualidade não é coisa de criança está presente uma concepção de infância alheia ao conhecimento sobre vivência da sexualidade, relacionamentos sexuais. Abordar esses assuntos poderia ser um modo de influenciá-las, “despertar” nelas algo que está “adormecido”, que só se manifestará na adolescência, através da “mágica” dos hormônios. Está presente também uma concepção de sexualidade relacionada ao biológico, às práticas sexuais e à sua função procriativa: já que as crianças não “fazem sexo”, não seria necessário o trabalho com sexualidade. Está presente uma concepção de educação sexual como “educação preventiva”, no sentido de funcionar como alerta e produção de comportamentos “sexualmente responsáveis” frente aos “perigos” que cercam o sexo (doenças, gravidez).

Felipe e Guizzo (2004) enfatizam que o trabalho com sexualidade dirigido às crianças pode enfrentar resistências e intolerância das famílias e dos(as) professores(as), manifestando concepções de infância relacionadas à inocência, à pureza. Assim, as crianças deveriam ser “resguardadas” ou “preservadas” de determinados tipos de conhecimentos como

os que se vinculam à sexualidade. Como nos alertam as autoras, agindo dessa forma, familiares e professores(as) parecem desconsiderar que a educação não se dá apenas na escola, “mas está e se faz em toda parte: através das TVs, jornais, revistas, rádios, *outdoors*”, entre outros. “Em geral, as famílias (e até mesmo professores e professoras) parecem acreditar na idéia de que a educação se restringe somente aos espaços escolares e que, se em tais espaços, as questões de gênero e sexualidade forem silenciadas e escondidas, a “inocência” e a “pureza” infantil serão preservadas” (p.38). De acordo com Cruz (2003), as demandas por educação sexual no contexto da educação infantil, dizem respeito às manifestações da sexualidade para as quais os adultos não estão “preparados” para lidar, além de tensões na esfera das relações de gênero, manifestação de preconceitos e constatação de abuso sexual. No entanto, esse trabalho seria como uma prática terapêutica, já que, nesse contexto, a sexualidade infantil é tratada sob a ótica do “problema”.

Diferentemente do que se menciona na educação sexual para púberes e adolescentes, cuja ênfase recai na prevenção, no caso da educação infantil a ênfase é mais do tipo corretiva: o adulto procura saber o que fazer diante de uma situação que considera problema e com a qual não soube lidar (CRUZ, 2003, p.106).

Como argumentam Camargo e Ribeiro (1999), as atitudes dos familiares e professoras(es), “com ou sem palavras, positivas ou negativas” já constituem educação sexual. Desse modo, ao selecionar o “público-alvo” que deve ter contato com atividades de educação sexual, não incluir ou não considerar a participação de professoras(es) e alunos(as) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nessas atividades, as escolas participantes e as(os) professoras(es) estão fazendo uma “interpretação” do que é colocado como princípio pelo PEAS. Se o programa destaca como público os(as) adolescentes, se dirige a eles(as) em seus instrumentos, técnicas, material de apoio, seleciona os(as) professores(as) entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental como participantes de seus cursos, parece haver o entendimento de que, “automaticamente”, outros segmentos da escola não participem dos projetos relacionados ao PEAS. Um acontecimento ilustra bem essa racionalidade: em uma das visitas à escola Charles Lyell, representando o Comitê PEAS/JF, estavam reunidos(as) professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e direção escolar. Foi solicitado que as professoras relatassem o que estava sendo realizado na escola a partir da inserção do PEAS, o que foi prontamente atendido. No entanto, algo me incomodou: em momento algum as professoras das turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental se manifestaram. Em momento oportuno problematizei isso com os(as) presentes, dirigindo-me diretamente a elas, que me responderam desconhecer o programa e que por isso não tinham nada a relatar. Esse “desconhecimento” do PEAS parecia algo “natural” para as professoras “capacitadas”, coordenação pedagógica e direção escolar, já que estava “claro” que as atividades do PEAS eram dirigidas aos(às) adolescentes.

Nas falas da professora Gláucia, apresentadas anteriormente, estão delimitados alguns critérios que representam a fronteira da “maturidade” para a educação sexual: eles ainda não estão com “*aquele amadurecimento*”, “*eles fazem umas piadinhas*”, “*a turma toda ainda não tá madura*”, “*são muito jovens*”, “*eles estão naquela fase, assim, de fazer bagunça*”, “*tem uns meninos que ainda desenham coraçãozinho*”, eles ainda são “*bem imaturos*”. Caberia, talvez, perguntar o que é maturidade? O que maturidade tem a ver com educação sexual? A sexualidade é que algo “latente”, que deve se manifestar só num determinado “período” da vida? Falar de sexualidade com crianças fará com que elas passem a ter relações sexuais? Nessas falas também podemos perceber algo recorrente nas escolas: o “lugar” da sexualidade é o das piadinhas, das músicas “maliciosas” e de “duplo sentido” cantadas pelos(as) alunos(as), nas brincadeiras e apelidos, quase sempre despercebidos, muitas vezes “intencionalmente”, pelas(as) professoras(es). Na convivência com as escolas algumas vezes isso ficava nítido: no funk cantado pelos alunos dizendo “*sou prostituto*”; na brincadeira da professora e de colegas com um aluno que tinha os cabelos compridos: “*Vamos fazer um amigo-oculto no fim do ano e quem tirar ele vai trazer um pacote de ‘buchinhas’*”, “*todas rosinhas*”, “*vai ficar igual ao arco-íris*”, “*arco-íris é coisa de gay*”, “*tem que cortar esse cabelo ou então vamos fazer uma trancinha*”; na conversa de um grupo de alunas sobre a “*Parada Gay*”, contando sobre o que viram (os “*viados*”, os “*boiolas*”, os homens “*só de cueca*”); na aula de Artes, quando um grupo de alunas observa, ri e comenta os anúncios com homens e mulheres “quase” nus; na conversa entre alunos sobre o colega que “*catou*” a prima e que agora estava “*pegando*” uma aluna novata; durante uma gincana na escola, quando um professor convidado a julgar o melhor penteado afirma em “alto e bom som”: “*Isso é coisa de boiola*”.

Assim, apesar de todas as “polêmicas”, acredito ser possível argumentar que a escola educa sexualmente, mesmo que não seja de forma “clara” e “sistematizada”, sem ter uma “intenção” assumida. Seus currículos, normas, conhecimentos e as posturas dos sujeitos que convivem em seu interior, podem ser encarados como “tecnologias” ou “mecanismos” dessa educação. Além disso, o silenciamento ou a negação das questões relacionadas à sexualidade na escola são desestabilizados pela curiosidade de alunos e alunas, por situações cotidianas

que fogem ao “padrão”, ou mesmo por indivíduos e práticas que desafiam as regras estabelecidas: nas conversas, aproximações afetivas, nas pichações dos banheiros, carteiras e muros, nas piadas e brincadeiras. Assim como seus portões deixam entrar e sair os sujeitos que dela fazem parte, as ideologias e os discursos que circulam no meio social adentram, e são também produzidos, na escola, senão pelos meios “oficiais” ou “científicos”, pelos próprios indivíduos, portadores de vivências de relações com esse meio. Segundo Louro (1997):

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (p.81).

Ao que parece, quando as escolas optam por conduzir atividades ligadas à sexualidade na escola, tudo é feito com extrema cautela e com muito receio, buscando refúgio no “científico”, na maioria das vezes evitando a contextualização social e cultural das questões. Muitas práticas que recebem o rótulo de “Educação Sexual” estão freqüentemente relacionadas à prevenção de doenças e da concepção, sendo necessário que estejamos atentos para que não se transforme o exercício da sexualidade em “práticas cercadas de perigos”. Nas escolas participantes da pesquisa muitos foram os momentos “informais” desse processo educativo de constituição da sexualidade e poucos foram os momentos “formais” de tratamento do assunto ou de qualquer outro tema relacionado ao PEAS (relações de gênero, adolescência, violência, vulnerabilidade, uso indevido de drogas, entre outros). Poderia mesmo dizer que esses momentos foram “pontuais”. Num deles, a professora Gláucia trouxe um jogo para trabalhar com os(as) alunos(as) de uma turma de 8º ano “questões de adolescência e sexualidade”. Era um jogo de perguntas, com alternativas do tipo “verdadeiro ou falso” sobre automedicação, DSTs, mitos sobre menstruação, puberdade, higiene íntima, ejaculação, camisinha etc. A turma foi dividida em dois grupos (sem nenhuma surpresa...): meninos e meninas. Alguns alunos e alunas eram escolhidos para ler as perguntas e se o grupo errasse deveria “pagar um mico”. Foi uma atividade completamente isolada, descontextualizada, um “passatempo”, cujo enfoque estava nitidamente na biologia sexual e na adolescência como sinônimo de puberdade. Anteriormente, a professora havia utilizado em suas aulas um DVD, no qual apresentou a fecundação, a gravidez, o parto, o desenvolvimento da criança e “do adolescente”. Foi interessante a visão apresentada logo na sinopse do vídeo,

que tinha como título “*A tempestuosa adolescência*”: “o aumento do desejo sexual, o início da menstruação, a mudança na voz e a ação dos hormônios num divertido documentário que mostra uma das mais turbulentas fases da vida: a puberdade”. Em outra escola, também de forma “inesperada”, a professora Dilma inicia sua aula numa turma de 7º ano dizendo que iriam fazer uma pausa com o conteúdo naquele dia para falar de um problema que estava acontecendo: “*Eu ouvi uma conversa que depois da aula a escola tá virando uma putaria, atrás da escola, no meio do mato. Eu estou chocada de saber que meninos de 8 e 9 anos estão fazendo sexo*”. Continuando a “conversa”, a professora enumera as conseqüências desses atos e faz seu diagnóstico da situação: “*A gravidez é um dos problemas desse sexo sem responsabilidade. Isso tá me preocupando demais. Têm muitos casos de gravidez aqui na escola. Aqui tá parecendo Sodoma e Gomorra, isso já virou ‘sem-vergonhice’, tá muita promiscuidade*”. A professora aproveita a oportunidade do acontecido para “orientar” seus(as) alunos(as) quanto aos “perigos”, “conseqüências” e aquilo que seria “o mais correto a fazer”: “*Os meninos tavam falando de umas meninas aí que são ‘sabonetinho’ (passam na mão de qualquer um). A gravidez é ótima, é maravilhosa, mas na idade de vocês... Vocês dão conta de criar um filho? Tem que ter um casal...*”; “*O nosso bairro é campeão de casos de AIDS. Na nossa escola tem alunos com AIDS, não vou falar o horário ou a sala. Tem camisinha pra isso, se querem ter relação sexual, procura orientação, procura o posto, procura a mãe, procura um professor. Não façam ‘igual bicho’... usa a cabeça, pensa direito. Do jeito que tá, no final do ano vai ter menina aqui da sala ficando grávida, isso se não pegar coisa pior*”. Percebe-se nas práticas das professoras o refúgio no científico, a associação entre sexualidade-prevenção-perigo, além de posicionamentos fortemente moralizantes. Questiono, então: até que ponto o PEAS tem colaborado para construir posturas e falas das professoras sobre sexualidade e adolescência? Ao que parece, os discursos veiculados pelo PEAS estão imersos em relações de saber-poder que permitem às professoras incorporá-los temporariamente, abandoná-los quando julgarem preciso, refutá-los. Esses discursos, associados à visão sócio-cultural-histórica construída pelas professoras, constituem-se como tecnologias que teriam como objetivo produzir subjetividades associadas ao exercício “saudável”, “responsável”, “moralmente correto”, da sexualidade, hierarquizando, subordinando e classificando identidades sexuais, usando determinados “critérios”, como nos alerta Louro (1997):

Fortemente “atravessado” por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos:

saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados “científicos”, procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais (p.133).

Se a escola é parte indissociável do contexto social, formando redes de significados que se disseminam através dos indivíduos que circulam por ela, em suas idas e vindas, a questão da sexualidade também será uma questão para o contexto escolar. Ali, os sujeitos encontrarão diversos “modelos” e pontos de apego e renúncia, que contribuirão para a produção e o entrelaçamento de suas identidades sexuais. Sendo assim, é possível supor que as práticas escolares, currículos, avaliações, técnicas, normas são “sexualizados”, uma vez que são inventados, produzidos e exercidos por sujeitos cuja sexualidade é parte integrante, da qual não podem se livrar. Acredito que podemos ir além dessa constatação, na medida em que nos colocamos a pensar sobre múltiplas questões que daí se disseminam: por que falar de sexualidade na escola causa tanta “polêmica”? O que leva professores(as) e pesquisadores(as) a transformarem a sexualidade numa “questão”? O que motiva professoras e professores em suas posturas diante da sexualidade na escola (silenciamento, negação, preocupação, insegurança, motivação etc.)? O que motiva a elaboração de políticas e programas de “Educação Sexual”, tais como o documento de “Orientação Sexual” integrante dos PCNs ou o PEAS? O que leva professores e professoras a procurá-los, a pautar suas práticas em seus ensinamentos e propostas?

Uma questão que parece não estar resolvida: de quem é a responsabilidade pelo desenvolvimento do PEAS nas escolas: Professoras e professores “capacitados(as)”? Coordenação pedagógica? Direção escolar? Nas escolas pesquisadas pude constatar que não há consenso. Na escola Charles Lyell, o programa iniciou bem, após a “capacitação” de professoras e direção, porém muitos acontecimentos contribuíram para um “desânimo” em relação ao PEAS: a rotatividade de professores(as) (algumas professoras “capacitadas” deixaram a escola), a saída da coordenadora pedagógica do turno da manhã (era quem articulava as atividades do programa na escola), a mudança na direção escolar, a preocupação da escola com questões “mais importantes”, como repetência, disciplina, relação tensa com a comunidade, comunicação difícil entre professores(as) e direção escolar, entre outros. Ao que parece, as referências do programa na escola são as professoras Dilma e Dalva, ou seja, nenhum(a) outro(a) professor(a) conhece o PEAS ou trabalha com sua metodologia e sempre que questionada pelo Comitê PEAS/JF sobre o andamento do programa na escola, a diretora

aponta para atividades isoladas feitas por essas professoras. A professora Dilma expressou sua opinião sobre essa situação numa das entrevistas:

“Ano passado a gente tava mais envolvido, a gente tava trabalhando mais que esse ano. Esse ano pelo jeito, se tá fazendo algum trabalho, tá muito independente, cada um fazendo na sua sala e nem fala um pro outro não, se é que algum tipo de trabalho tá sendo realizado, né. Eu tô fazendo a minha parte, sei que a Dalva faz a parte dela, agora, em geral, os outros professores, eu acho que não tá tendo nenhum tipo de envolvimento não” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

Na escola Jacques Cousteau, conforme relatado anteriormente, quem “responde” pelo PEAS é a professora da biblioteca, Maura, já que nesta escola também houve rotatividade de profissionais e a saída da coordenadora (que articulava as atividades do programa). Apesar de existir essa “professora-referência”, ela também não realiza nenhum tipo de atividade relacionada ao PEAS. A professora Marta afirma que seu trabalho com o PEAS é feito nas suas aulas, de forma “indireta”.

“Eu procuro dentro daquilo que me foi passado lá, dentro das minhas possibilidades, as minhas limitações, eu lanço dos textos e da discussão em sala de aula mas, por exemplo, falta uma dinâmica, as dinâmicas eu não consegui aplicar, tá, em sala de aula, porque, cê tá vendo aqui como é que tá o esquema, né, tumultuado, a gente não tem coordenação, professora sai de licença tem que tá juntando aqui e ali, e eu acho que a gente precisaria de uma pessoa que tá fora, como a Maura, por exemplo. Ela é bibliotecária, ela poderia tá desenvolvendo ou criando, diria, dinâmicas com os meninos lá na biblioteca, porque é muita coisa pra gente, mas, eu acho que eu tenho conseguido dar meu recadinho, sabe, os meninos conseguem discutir, conseguem levantar questões, né, hoje, por exemplo, a necessidade de trabalhar com eles a democracia, né, respeitar a opinião do outro, que indiretamente cê acaba trabalhando” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

“E, então, fica aquela coisa, assim, bem fragmentada. Eu desenvolvo nas minhas aulas, com meus textos, dentro das minhas limitações. Não sei se o outro faz, eu não sei o que que a outra tá fazendo, e fica nisso, né. Agora, é um projeto belíssimo, né, esse projeto ele é interessante” (idem).

Na escola Charles Darwin também existem professores(as)-referências do PEAS, informalmente. No turno da manhã, o programa está diretamente relacionado à professora Gláucia, que, aliás, é sempre requisitada para o desenvolvimento de projetos diversos, por sua reconhecida responsabilidade e seu compromisso com o trabalho. Apesar disso, não observei nenhuma atividade diretamente relacionada ao PEAS, a não ser uma aula em que a professora Gláucia trouxe um jogo sobre questões de sexualidade e adolescência (como relatado anteriormente). Nessa mesma escola há outros(as) profissionais “capacitados(as)”, inclusive a

atual diretora. Se o PEAS é um programa que recebe tantos “elogios”, que recebe uma avaliação muito positiva pelos(as) profissionais participantes, poderíamos questionar se não existe uma aparente dicotomia entre o discurso dos cursos de “capacitação”, onde as professoras têm a impressão de ser o PEAS um programa perfeitamente aplicável na escola, e o discurso do PEAS na escola, vivenciado pelas professoras no cotidiano, inserido em redes de poder que determinam “tempos” e “lugares” para o PEAS. Problematizando o funcionamento de programas de educação sexual, Louro (1997) argumenta que precisamos questionar o alcance desses programas, “a radicalidade (ou não) de suas proposições e, principalmente, investigar as práticas escolares que, vinculadas a eles, de fato se realizam” (p.132). Sem pretender assumir uma posição de “verdade” sobre o funcionamento do PEAS na rede municipal de Juiz de Fora, considero interessante, como afirma Louro (1997), manter uma salutar atitude de dúvida diante das práticas que de fato se realizam nas escolas, a fim de que possamos pensar em outros caminhos para o trabalho com sexualidade e outras temáticas.

**QUARTA ESTAÇÃO:
O PEAS “FORMANDO” PROFESSORES(AS): PELOS CAMINHOS DAS “VIAGENS
DE FORMAÇÃO”**

“A idéia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (LARROSA, 2006, p.52-53).

O que significa “formar”? Que mecanismos sustentam os “processos formativos”? Em que momentos/lugares/tempos nos “formamos”? Que discursos/vozes são autorizadas a formar? Essas são questões para as quais não encontramos respostas únicas, pois “formação” é um processo amplo e adquire significados específicos em diferentes contextos de análise. No contexto deste trabalho, a formação será pensada como viagem. Pensando em formação e viagem, ou em “viagens de formação”, dois filmes parecem exemplificar muito bem essa relação. Em “Transamérica⁸⁷” uma mulher transexual, às vésperas de sua cirurgia de adequação de gênero, descobre que tem um filho adolescente e embarca numa viagem que irá transformar suas vidas. Em “Priscila, a rainha do deserto⁸⁸” duas *drag queens* e uma transexual são convidadas a realizar um show, num resort de Alice Springs, em pleno deserto australiano e, saindo de Sidney, embarcam nessa viagem que se transforma em algo mais que uma ‘viagem de trabalho’. Nesses filmes, as personagens estão envolvidas em situações inusitadas, inesperadas. Programadas ou não, as viagens surgem como pretextos para encontros (com outros, consigo mesmas, com lugares desconhecidos), como experiências que provocam reflexões profundas, transformando suas subjetividades. A figura do personagem que se transforma através das experiências de uma viagem é evocada nas novelas de formação (*Bildungsroman*). Segundo Larrosa (2006), a novela de formação “conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo, conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o

⁸⁷ Transamerica. Direção: Duncan Tucker. Produzido nos Estados Unidos, 2005. DVD (103 min.).

⁸⁸ Priscila, a rainha do deserto (The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert). Direção: Stephan Elliott. Produzido na Austrália, 1994. DVD (103 min.).

mundo” (p.53). Nessas narrativas, como argumenta o autor, haveria o entrelaçamento entre a “viagem exterior” e a “viagem interior”, num processo de formação “da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (*idem*). Nos filmes que aqui servem de exemplo, como em outros que usam as viagens em suas narrativas, as personagens colocam-se em trânsito, em fuga ou na busca de algum objetivo e, ao longo do caminho, vêm-se diante de provas, encontros, conflitos. “Ao se deslocarem, também se transformam e essa transformação é, muitas vezes, caracterizada como uma evolução” (LOURO, 2004a, p.12). Diferente do ideal de formação humanista (LARROSA, 2006), considero que a formação é uma viagem sem destino pré-fixado, sem um objetivo pré-determinado, que não tem um caminho “certo”, “seguro”. Portanto, essa idéia nos permite

“abandonar qualquer pressuposto de um sujeito unificado, que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo, na medida em que, pouco a pouco, em etapas sucessivas, supera obstáculos, interioriza conhecimentos e entra em contato com pessoas e leituras. Diferentemente da tradição humanista, não suponho que, gradativamente, o herói vá tomando “posse de si mesmo” (LOURO, 2004a, p.12-13).

Assim, quando pensamos na formação docente, não haveria uma “viagem interior” para a descoberta do(a) “verdadeiro(a)” professor(a) que há dentro de cada um(a). Também não haveria a possibilidade de formar professores(as) em cursos com estrutura, organização e métodos pré-planejados, supondo que, ao final, esses profissionais estejam “prontos”, “formados” (idéia de formação como conclusão de uma etapa). Apesar disso, podemos argumentar que a “formação” tem uma história que lhe dá um “lugar”, um significado, e isso organiza a relação com os(as) professores(as). Até que ponto professores e professoras “embarcam” nesse tipo de viagem de formação? Até que ponto esperam justamente isso: que ao terminar os cursos estejam “prontos(as)”, “formados(as)”, “habilitados(as)”?

Mas, por que falar de “formação” e de “formação docente” numa pesquisa que trata do PEAS? Em primeiro lugar, porque o programa tem como objetivo formar profissionais para o trabalho com adolescentes no desenvolvimento de atitudes, comportamentos, revisando valores, construindo novas formas de viver a adolescência e a sexualidade. Dentre esses profissionais, aqueles(as) do setor educacional são o público principal, considerando-se a escola como espaço privilegiado de convivência com adolescentes. O(a) professor(a) passa a ser elemento chave no PEAS: aquele(a) que se “forma” para levar aos(às) alunos(as) os conhecimentos e metodologias adquiridos/vivenciados nos cursos de formação do programa.

Em segundo lugar, ao tratarmos a “formação” como processo de subjetivação e transformação de subjetividades, podemos analisar o curso de “capacitação” do PEAS, as suas metodologias e a forma como professoras e professores “aplicam” o programa com os(as) adolescentes, como tecnologias de produção de sujeitos. O mesmo argumento se estende, como analisado anteriormente, à escola, que, historicamente, vem se legitimando como espaço de produção de sujeitos, de fabricação de formas de vida. Aqui, o termo “formar” adquire sentido de “produzir”, “construir” sujeitos de determinados tipos, conduzi-los a mudanças no que diz respeito à “sua” sexualidade e aos “seus” relacionamentos afetivo-sexuais. De certa forma, podemos argumentar que a existência do PEAS nas escolas está diretamente relacionada com a incorporação, pelas professoras e professores, dos ensinamentos, das reflexões, das experiências adquiridas no contato com o programa. Para chegar aos(às) adolescentes, o PEAS precisa dos “adultos-referência”, representados principalmente pelos(as) professores(as). E para isso haveria a necessidade de “capacitar” esses profissionais.

Desde já reafirmo que não cabe aqui uma avaliação do programa, um julgamento de suas propostas e ações. O objetivo é lançar novas possibilidades para pensar questões relacionadas ao funcionamento do programa nas escolas, perturbar aquilo que está naturalizado, o que aparentemente não é visto sob outros ângulos. Assim, está em jogo não a qualidade ou a pertinência dos cursos de “capacitação” oferecidos pelo PEAS, mas a sua participação na intrincada rede de relações que constrói significados para o trabalho com sexualidade na escola, através de múltiplos discursos e práticas.

Nesta sessão pretendo pensar sobre a formação docente, considerando-a uma “viagem” pelas experiências que os sujeitos vivenciam. Assim, se tornam professores(as) e vão ressignificando os sentidos e as possibilidades do “ser professor(a)”. Considerar a formação docente como viagem nos possibilita pensar que ela adquire diferentes conotações, a partir dos inúmeros caminhos. Nessas trajetórias experienciadas, o sujeito leva na bagagem todos os discursos e práticas que o constrói desde que nasce. Alguns caminhos dessa “viagem de formação” me conduzem a reflexões sobre a relação entre a sexualidade e a escola, num possível “cruzamento” de estradas: a interseção entre a viagem da sexualidade e a viagem do tornar-se professor(a). Há alguma maneira de nos formarmos para “educar sexualmente”? Se houver, como é que nos formamos para “educar sexualmente”? Por que precisamos nos formar para tal tarefa? Essa é uma tarefa da escola/do(a) professor(a)? Tentarei analisar e problematizar alguns desses caminhos, em que a educação sexual e a formação docente entrecruzam-se, para pensar uma possível formação em questões relativas à sexualidade. E

mais: pensar nesta formação enquanto mecanismo de produção de sujeitos, de transformação de subjetividades.

Esta estação se organiza na tentativa de trazer as contribuições de diversos autores e autoras, além das(os) participantes da pesquisa que possibilitam a escrita desta dissertação. Num primeiro momento, analiso e problematizo o uso de termos como “formação”, “formação continuada”, “capacitação”, além do ideário discursivo sobre a formação docente na atualidade. Em seguida, o foco da análise recai sobre a “capacitação” do PEAS: que sentidos as professoras dão a esse curso? Qual é a relação do curso com os processos de subjetivação e fabricação de identidades? Deveríamos estar “preparados(as)” para trabalhar com educação sexual na escola? Estes e outros questionamentos servirão de estímulo às problematizações sobre o curso de capacitação do PEAS.

1. Usando e pensando sobre alguns termos na “formação docente”

Pensando que a linguagem atravessa e constitui os sujeitos e suas práticas (LOURO, 1997), o uso que fazemos de determinadas palavras, determinados conceitos, não apenas representa uma determinada visão do mundo, mas também a produz. Isso nos faz refletir que o uso do termo “**formação**” e de outros para designar o processo de constituição de identidades⁸⁹ profissionais docentes não é neutro e, portanto, talvez seja possível desnaturalizá-lo. Recorrendo à definição enciclopédica verificamos que “**formação**”, termo originado do latim *formatio*, refere-se à ação ou efeito de formar ou formar-se, muitas vezes utilizado como sinônimo de educação e instrução⁹⁰. No entanto, como argumenta Souza (2006):

O campo semântico da palavra formar é particular e independente do de ensinar, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à idéia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimentos e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para a formação (p.37).

Em relação aos cursos de formação que visam tratar de temas específicos, como sexualidade, educação ambiental, fracasso escolar, alfabetização etc., percebe-se uma

⁸⁹ Posteriormente a discussão sobre os processos de construção de identidades será mais explorada.

⁹⁰ Significados extraídos da Enciclopédia Larrouse Cultural (v.10, 1998).

tendência em adjetivá-los como “**formação continuada**”⁹¹. Podemos pensar que, como discutem Collares, Moysés e Geraldi (1999), “adjetivar como ‘continuado’ um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação” (p.209). Atribuindo-lhe o caráter de formação intelectual, que prevê o domínio do conjunto de conhecimentos relativo a uma área, o uso desse termo pode materializar a idéia de uma necessidade de atualização constante dos sujeitos, “informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho” e legitimando a “separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos” (p.210).

Estar atento às armadilhas da linguagem, concebendo-a como ato político de produção do mundo que nos cerca, é algo que me parece bastante importante, na medida em que as palavras, conceitos, idéias não se transformem em mecanismos de imposição de verdades e de exclusão (de sujeitos e conhecimentos). Por exemplo, talvez possamos atribuir ao termo “formação continuada” o caráter de continuidade, não no sentido de algo que tem um “percurso pré-determinado”, mas sim procurando atribuir-lhe a idéia de que estamos sempre nos formando, num processo, talvez, interminável. Implica dizer que as identidades profissionais estão atravessadas por outras identidades – gênero, classe social, etnia, orientação sexual, geração entre outras – e que não estariam “prontas”, “acabadas”, como se, junto ao diploma dos cursos, também recebêssemos um “pacote” contendo a “roupagem” profissional definitiva que nos constitui como docentes.

Prosseguindo na tarefa de desalojar os conceitos, não poderia deixar de pensar sobre o termo “**capacitação**”, utilizado pelo PEAS para designar suas ações de formação. Segundo Marin (2005), há dois conjuntos de enunciados que podem ser usados para conceber ações de “capacitação”. Primeiramente, “*tornar capaz*”, “*habilitar*”, o que, para a autora, seria aceitável, na medida em que “para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias da profissão [...] É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade” (p.17). Outro conjunto de enunciados estaria pautado nas noções de “*convencimento*” e “*persuasão*”, algo que a autora argumenta ser o caminho oposto da atuação para a profissionalidade:

⁹¹ Em artigo publicado nas “Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, Cestaro (2006) utiliza-se do termo “formação continuada” para referir-se ao processo de busca e ressignificação de conhecimentos, “não só para atualizar-se, mas também porque há uma razão muito mais premente e profunda que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, que se constitui histórico e inacabado” (p.41). A respeito do uso do termo “formação continuada” nas políticas e práticas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, ver também LADE (2004).

Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. [...] pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas (MARIN, 2005, p.17).

Ao que parece, o entendimento do que seja “**formação docente**” é diverso, já que esse termo possui um caráter polissêmico, sendo utilizado para referir-se a diferentes processos ou ações: curso superior (universitário), reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, formação em serviço, formação em contexto, entre outros (MARIN, 1995). No uso que se faz de cada um dos termos pode ser possível encontrar atribuições de significados que vão desde “capacitar”, “habilitar” para exercer a função ou profissão de “professor(a)” até o sentido de “formar” como “dar forma à personalidade de alguém”, construir mentalidades, produzir sujeitos.

Na atualidade, a formação docente parece estar na pauta das discussões que englobam o papel da escola e dos(as) professores(as) na construção de uma “educação de qualidade” e de uma “sociedade justa e igualitária”. Como analisa Hardt (2006), a formação docente tem sido alvo de diversas pesquisas no campo da Pedagogia, produzindo discursos que podem enquadrá-la em determinados moldes, capturá-la e engessá-la em projetos previamente definidos, de acordo com as correntes educacionais em voga, tendo em vista a “qualidade total”, a “pedagogia das competências”, entre outros conceitos “amparados por ideologias perversas como o neoliberalismo” (p.6). Sob esse aspecto, podemos pensar que a formação docente é uma questão que perpassa diversos campos discursivos:

a formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. Também é a formação um problema filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. É também [...] um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade de formação. Por fim, [...] inscreve-se numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão (SOUZA, 2006, p.24).

No contexto das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, a formação de professores(as) é regulada por mecanismos específicos de controle. Alguns dos discursos dos governos, das universidades e de outras instituições associam “fracasso” ou

“esperança” como fatores determinados também pela formação docente, atribuindo ao(à) professor(a) o papel de “transformador(a)” da realidade de “crises” pela qual estaríamos passando, tratando a escola como a “tábua da salvação” para os “problemas” enfrentados: violência, corrupção, desigualdades sociais etc. Ao que parece, esses discursos têm sua materialidade nas diversas pesquisas desenvolvidas sobre a temática e nas políticas públicas que instituem “programas” e “cursos” de variados tipos e formatos, muitas vezes estruturados a partir das “deficiências” formativas dos(as) professores(as), a fim de repassar informações, conhecimentos, técnicas, habilidades que lhes “faltam”. Há também aqueles que se estruturam no “*pensar sobre a prática*”, pretendendo construir com os(as) participantes possíveis “soluções” para os “problemas” enfrentados nos seus contextos específicos. Porém, ao lado das exigências de “atualização constante”, adquirindo competências de “saber-fazer” ou “aprender a aprender”, convivem discursos e práticas de desvalorização da profissão docente e da escola: escassez de recursos (financeiros, físicos, humanos), baixos salários dos(as) profissionais da educação, intensa carga horária de trabalho, precárias condições sócio-econômicas dos(as) alunos(as), entre tantos outros. Durante a pesquisa as professoras apontaram essas “disparidades”, revelando seu descontentamento e sua aflição com as exigências impostas à escola na atualidade:

“Mas também eu acho que o pessoal tá meio desanimado também, tem muita gente que tá desanimado, tá cansado, muita gente não tá vendo valor em fazer essas coisas, tem gente bem desanimada de fazer as coisas” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

“Quantas e quantas crianças brigam na porta da escola. Isso é uma violência que entra dentro da escola e eu não sou uma pessoa preparada pra esses casos de violência, a gente não tá aqui pra resolver isso. Quantas vezes você é agredida verbalmente, isso não pode. Então é você mostrar através de um limite, de uma autoridade sim que não cabe à escola resolver determinados problemas” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“Eu acho que muda, muda aqueles que tão propensos a mudar, tão abertos à mudança. Porque tem outros que vão fazer e vão pensar da mesma forma, né, é aquele ditado ‘água mole em pedra dura tanto bate até que fura’. Eu acho que é você persistir naquele, ele não quer? Então o que que ele quer fazer? Se você tem toda uma comunidade, uma escola, fazendo cursos, abrindo a mente, imagina todos da escola fazendo o curso do PEAS?” (idem).

“Quantos professores estão em depressão por não saber lidar com o que tá acontecendo hoje, por querer fazer, mas não saber como fazer” (ibidem).

“É complicado, né, o problema da educação é esse: eu tenho que seguir diretrizes que estão totalmente em dissonância com a escola, com a realidade da escola, com o público. Escola pública tem um público gente, não é? Eu não posso ter uma coisa universal num país que tem várias, vários segmentos da sociedade, né. Sabe o que outro dia eu fiquei

amargurada? Eu fiquei olhando os meus alunos, o papel da escola na vida deles tá tão assim sem, é..., eu diria sem consistência, porque hoje, eu fico pensando, meu Deus daqui a dez anos uma leva de miseráveis. Quando eu acabei de assistir aquele Globo Repórter, há duas semanas atrás dizendo que tem postos de trabalho e que não tem pessoas qualificadas... Eu fico pensando na cara de pau desses governantes de ouvir um negócio desses e ficar tranqüilos. Mas não vai ter, nem pode, pode? Olha a escola, gente, o que que essa escola tá ensinando pros alunos” (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

De que forma o PEAS se relaciona com as aflições e as expectativas das professoras quanto à Educação e ao funcionamento da escola na atualidade? Os cursos de formação continuada se estruturam a partir das questões enfrentadas pela escola? Souza (2006) nos auxilia a pensar sobre os modelos estruturadores dos cursos de formação, identificando alguns caminhos centrados em concepções diferenciadas do processo. Num primeiro caminho estariam as práticas baseadas “na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação – engenharia e tecnologia da formação [...]”, concebendo a formação docente como aprendizagem de competências e conhecimentos. Outro caminho estaria nas ações de formação centradas “no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação”, denominada pelo autor de “abordagem existencial da formação” (p.37). Os caminhos ou vertentes apontados por Souza (2006) revelam a convivência entre diferentes concepções e racionalidades formativas, produzindo tensões entre os diversos discursos educacionais.

Novos problemas são impostos cotidianamente à identidade dos professores e às políticas de fronteira. Gerir a identidade docente, através da polifonia de discursos construídos na modernidade, como forma de um novo controle sobre a profissão ou para as transformações exigidas pela sociedade do aprender a aprender instala uma nova crise sobre a profissão e os saberes da profissão (*idem*, p.40).

De acordo com Gama e Terrazzan (2007), no decorrer da vida profissional, os(as) professores(as) fazem escolhas por determinados processos de formação continuada, dependendo de suas próprias intenções e de suas próprias idéias sobre o processo. Assim, teríamos “preferências” e até mesmo “resistências” dos profissionais em participar das ações de formação. Haveria, por exemplo, o interesse por ações de formação pautadas nas situações práticas e problemas enfrentados no cotidiano escolar, possibilitando “recursos palpáveis e imediatos em suas práticas, ou seja, [...] úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício”. Haveria também o interesse na “aquisição de diplomas” e pela busca de

especialidades (saberes técnicos específicos). Algumas falas das professoras participantes da pesquisa parecem dirigir-se a esses modelos formativos:

*“Eu acho excelente, mas é o tipo da coisa, tem que ter curso, mais um curso na vida da gente? Eu até falei isso lá na época do PEAS, né, numa das avaliações, que o curso não adianta ser só um curso, tem que ser um curso realmente **com alguns direcionamentos**, que **possa ser aplicado pela gente em sala de aula**, no trabalho, na vida da gente. E fazer curso por fazer também eu acho que não tem valor nenhum”* (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

*“O que eu quero mesmo é alguma coisa que **vá me ajudar em alguma coisa pra mim, pro meu trabalho**, não pra falar que eu tenho mais um diploma, que não faz diferença nenhuma. Eu já fiz muito curso, já fiz muita coisa, mas o que que esses cursos trouxeram pra mim? Um ou outro eu posso tirar alguma coisa”* (idem).

“Tem gente que acha que fazer curso é tudo, eu não acho. Eu acho que é importante, mas depende do curso e o que que esse curso vai trazer pra gente. Não pela questão de certificado, mas pela questão da prática, né, o que a gente pode fazer pra vida da gente e pelo trabalho, senão pra mim não vai ter o menor valor” (ibidem).

“Teve uma professora aqui que eu fiquei admirada com ela quando eu tava na vice-direção da escola. A gente recebeu uma aluna com deficiência auditiva. A menina conversava com sinais, a professora foi fazer um curso de sinais. Quer dizer, eu achei uma coisa maravilhosa dela pensar que ‘não, a minha dificuldade, essa é a minha dificuldade, então eu vou tá lá pra resolver’. Eu acho que todo mundo tinha que ter um pouco disso” (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

Segundo Dalben (2006), nos contextos dos projetos de formação continuada, “a compreensão e o diálogo com os sujeitos participantes passam a ser os principais eixos na constituição dos projetos”. Nesse sentido, a autora aponta duas demandas fundamentais na organização dos programas de formação continuada. A primeira, diz respeito à relação pedagógica a ser estabelecida no programa em questão, que deve estar pautada na noção de conhecimento como produção social, “localizado e produzido na relação dos sujeitos com a construção da própria vida” (DALBEN, 2006, p.137). Aqui deve-se tomar como ponto de partida o conhecimento fundado na reflexão das experiências em diálogo com o conhecimento já sistematizado, ou seja, diferenciando “os saberes da prática e da experiência, dos saberes considerados científicos”, sem, no entanto classificá-los como melhores ou piores. Outra demanda para a organização desses programas diz respeito à pesquisa como princípio educativo fundamental na formação de professores(as). Assim, poder-se-á desestruturar os alicerces da educação escolar baseados na transmissão de saberes verdadeiros, procurando entender o conhecimento como “processo”, oportunizando o entendimento de que os saberes

de um campo científico específico podem ser reconstruídos em diferentes contextos de aprendizagem.

Subvertendo o conceito de “formação” enquanto transmissão e aquisição de saberes ou transferência de competências técnicas e profissionais, talvez seja possível pensar nos processos pelos quais os sujeitos vão se tornando professores(as), por meio dos mais variados modos de conceber e vivenciar o “ser professor(a)”. Isso aconteceria “em conexão com as experiências que são construídas ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida”, na “interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa”, num “movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2006). Nos caminhos dessa formação, estariam incluídas a “*formação inicial*” – magistério (Ensino Médio) e Ensino Superior – e a “*formação continuada*” – cursos de aperfeiçoamento, capacitação, especialização, etc. – como experiências significativas na construção de identidades profissionais docentes.

O termo “**formação inicial**” de professores(as) é concebido tecnicamente para designar a formação em nível superior (graduação - pedagogia e licenciaturas) ou em nível médio (magistério) (FERRE, 2001; LADE, 2004; SILVA, 2004; CLARETO e SÁ, 2006; DALBEN, 2006). Poderíamos argumentar que essa formação contribui para a produção de determinadas identidades docentes, no entrecruzamento de identidades profissionais e sociais, identidades *experts*, seguras e “livres de toda dúvida”, baseadas na eficácia da resposta imediata, pretendendo formar profissionais que devem saber a todo o momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada” (FERRE, 2001). Segundo Ferre (2001), talvez seja possível pensar que os cursos de formação (inicial ou continuada) tenham como desafio “*manter viva a pergunta*”, o que significa que os(as) professores(as) não se tornem a própria “personificação do conhecimento” e que esses cursos não produzam “identidades totalizadoras”, que não saberiam lidar com a dúvida, com as “novidades” vivenciadas pelos(as) alunos(as).

Munidos e munidas com todo tipo de técnicas de diagnóstico e tratamento, e com a certeza de que cada uma pode responder ao caso que ante si se apresenta, não se costuma formular agora aquelas perguntas iniciais que eu considere como fundamentais: Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? (FERRE, 2001, p.204).

Desse modo, formam-se profissionais cujas identidades, tão normais, retas, conhecedoras, seguras, respaldadas pelos “certificados da academia” estão livres de inclinações, vazias de intimidade, pois ficam reduzidas “à sua dimensão externa, técnica, profissional, pública” (*idem*, p.205). Ferre (2001) problematiza a formação universitária, através do argumento de que ela superdimensiona o saber docente, minimizando o saber próprio, pessoal, negando o saber que os demais produzem sobre si mesmos, reduzindo os discentes a “sujeitos sujeitados submetidos à sua função social, para a qual toda inclinação íntima é contraproducente, quando não nefasta”. A autora propõe um “restabelecimento radical da formação pedagógica que a academia produz”, que abra o pensamento dos(as) professores(as) à capacidade de “manter viva a pergunta”, precisamente porque, sabendo que não há resposta, obriga-os a continuar perguntando (*ibidem*, p.206).

Assim, a formação universitária não deveria ser vista como “o ponto final”, como algo definitivo, mas talvez como “ponto de partida”, pautando-se na formação enquanto um processo permanente, que se desenvolve a partir do cotidiano do trabalho de professores e professoras, em toda a sua multiplicidade, movimento, transitoriedade. A formação não se limita aos cursos universitários: ela é permanente, é vivenciada a partir das experiências que nos mobilizam no dia-a-dia. Os cursos de formação continuada, como o desenvolvido pelo PEAS, são parte dessas experiências, que nos trazem “novos olhares”, a partir da reflexão sobre questões educacionais, e nos permitem ver essas questões sob muitos ângulos diferentes. Durante a pesquisa, a professora Gláucia manifestou uma relação de distanciamento entre a formação universitária e a prática pedagógica cotidiana, representando um dos motivos pelos quais a professora se interessa em fazer cursos com frequência.

“A faculdade podia formar a gente assim, já que tá essa inclusão tão grande. A faculdade tem que mudar os conceitos dela hoje, não tem? A faculdade de Educação tem que parar de ficar dando aulinha com papelzinho, pra você ficar lendo aqueles textos lá e você discutindo com eles. Sabe, eu ficava irritada quando eu tinha aula lá, eu sabia, eu lia e tudo, gostei de quem tava lá e tudo, mas tem que mudar gente, aqui fora tá diferente. Não adianta a gente estudar um texto de Piaget quatro anos de faculdade, se você vai pra dentro de uma sala de aula sem saber o que tá acontecendo com o menino” (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

“Eu acho que é isso que a gente tem que formar na faculdade, formar o profissional que tá vindo pra escola. Aqui não é mar de rosas não, a gente tem muitas dificuldades. Por exemplo, até a área da Psicologia, da Assistência Social. A gente não vai ser assistente social, mas a gente tem que saber do problema do aluno, o aluno tem problema. Então você tá com o aluno dentro de sala de aula, mas é de fora que ela tá chegando com o problema. Cê tá sabendo vê isso no aluno? Cê não vê, cê não tá vendo, gente” (*idem*).

“O que eles tinham que formar era pessoas que soubessem como lidar com o aluno, é você saber lidar com ele, que é um ser humano que tá ali, ele tem dificuldades. É igual você quando tá na faculdade, cê não tem dificuldade? Vai estudar com dificuldade! Eu acho que a faculdade tinha que formar isso, pessoas preparadas pra lidar com isso. Agora você ver a dificuldade do aluno, o como você vai lidar com ele, cê não aprende na faculdade, cê aprende? Eu acho que por mais teoria que você tenha, a teoria tem que ter um pouco mais de prática” (ibidem).

A professora fala do que ela considera um “hiato” entre a Universidade e a “realidade”. Talvez, existam mesmo dois “tempos”: o tempo da “teoria”, nos cursos de formação inicial, quando podemos conhecer e utilizar diversas perspectivas teóricas ao analisar as questões educacionais; e o “tempo” do cotidiano da escola, que exige uma “resposta rápida”, muitas vezes “imediate”, fazendo com que os(as) profissionais não consigam “parar e pensar”, no tempo necessário, o que distancia a “realidade” da “teoria”. Outra questão levantada pela professora: o “problema” vem de *fora*, mas o(a) aluno(a) está *dentro* da escola, o que fazer? Percebe-se, nesse caso, a separação entre o que “pode” estar “dentro” da escola e aquilo que “deve” estar “fora”. Poderíamos então pensar: a sexualidade não seria um desses “assuntos”, muitas vezes associado à intimidade, que deve ficar do lado de fora da escola? A escola, de certa forma, não se baseia na determinação de lugares? É importante destacar que não se trata de conformidade com as relações binárias – “teoria” e “prática”, “dentro” e “fora” – mas sim de uma constatação, de uma análise.

Pensando no “hiato” ou na “distância” entre Universidade (teoria) e escola (cotidiano), parece possível supor que os currículos dos cursos universitários estejam impregnados por uma visão padronizada de “sexualidade normal”. Assim, professores e professoras encontrariam nas escolas sujeitos masculinos ou femininos heterossexuais, gerando um sentimento de “despreparo” para lidar com aqueles(as) que estão nas “margens”, nas “fronteiras” entre o *masculino* e o *feminino*, entre o *hetero* e o *homossexual*. Sua tarefa seria a de normatizá-los(as), trabalhando em prol de trazê-los para a normalidade ou ainda assumindo posturas que visam negar e/ou silenciar sua presença nas salas de aula⁹². A função da escola como lugar de classificação, hierarquização e subordinação das identidades sexuais e de gênero (e outras) é reafirmada nesses mecanismos. Como argumenta a professora

⁹² Como argumenta Louro (1997), talvez seja importante deslocar o olhar para os sujeitos que “não são”, referindo-se mais especificamente ao “ocultamento” ou negação dos sujeitos homossexuais e da homossexualidade pela escola. “Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (p.67-68).

Gláucia, cria-se uma dicotomia entre “o que se aprende na faculdade”, ou seja, “a teoria”, e a realidade cotidiana da escola (a “prática”). Pode ser relevante criar mecanismos de “dúvida” e “desalocamento” dos currículos dos cursos de formação inicial, inclusive no que diz respeito à consideração da sexualidade, enquanto constituinte do ser humano, como dimensão cultural, social e histórica.

Os currículos dos cursos de formação de professores e professoras deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, despertando as possibilidades do corpo e das emoções. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação Sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.50).

É a partir da visão de uma formação inicial que objetiva fornecer aos “futuros” professores e professoras “identidades normais e normatizadoras”, portadoras de um conhecimento que lhes confere a capacidade de executar técnicas de subjetivação imperceptíveis e de realizar um trabalho docente homogeneizador, que se confere grande importância aos cursos de formação continuada. A formação inicial aparentemente é vista como “ponto de partida” de uma viagem que tem rumo certo, num processo linear e progressivo, mas que pode apresentar “contratempos”. Nesse caso, terá na formação continuada a possibilidade de “alterar as rotas”, redirecionar o roteiro da viagem, tornando-se assim um “desvio necessário”, uma “parada obrigatória”, que faz com a prática docente possa prosseguir em uma racionalidade “moderna”, sempre em frente, em busca da “formação de cidadãos livres e autônomos”, que pratiquem uma sexualidade saudável e livre de tabus e preconceitos. Assim, pode ser produtivo pensar nos cursos do PEAS como um modo de formação continuada de professores(as) que se coloca como alternativa às possíveis “deficiências” dos cursos de formação inicial de docentes. Por que a preocupação com a formação docente para o trabalho com sexualidade na escola? Será somente pelas incompletudes dos currículos dos cursos de Ensino Superior?

2 – “Você é uma antena parabólica ali na frente”: constituindo(-se) professores(as) em imagens e representações

“Sua presença em nossa memória, ao longo das nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa própria felicidade. Em nossa memória, porém, ela voa pela sala, tem estrelas no lugar do olhar, tem voz e jeito de sereia, um riso solto como um vô de ave e o vento sopra o tempo todo em seus cabelos... Talvez seja melhor mandar ampliar o retrato que tiramos, um dia, em frente à matriz, pendurá-lo – sem dor – na parede de nossas casas e agradecer à vida o privilégio de termos tido uma professora inesquecível⁹³”.

Como nos constituímos professores e professoras? Por meio de que imagens e representações produzimos nossas identidades docentes? Para além dos aspectos ligados à construção da profissão de “professor(a)”, podemos atribuir à formação docente o caráter de viagem, traduzida nos “percursos possíveis” que proporcionam aos indivíduos diferentes significados, como resultado do entrecruzamento de discursos e práticas que constituem muito mais que a identidade profissional do(a) professor(a), o seu modo de se constituir como sujeito, o modo como cada um “se torna o que é”, constitui o seu “eu”. Esse processo envolve ao mesmo tempo saberes, poderes e a ética, ou seja, a “relação de si para consigo”, “como cada um vê a si mesmo”, a partir da moral e dos códigos de valores que circulam e são produzidos socialmente (VEIGA-NETO, 2005).

Penso que ser professor(a) não é somente uma profissão ou um papel social a ser desempenhado. Em nossa sociedade, o “ser professor(a)” é carregado de significados, representações, que criam modelos e padrões normativos. Quando pensamos nas palavras “professor” e “professora”, acionamos os modelos que construímos a partir das inúmeras vivências que temos. Talvez por isso seja possível pensar que a formação docente inicia-se muito antes dos cursos que a isso se destinam, e que esta não termina nas formaturas. “Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2000, p.124).

O “ser professor(a)” é muito mais que um papel: é mais uma dentre as múltiplas identidades que nos constituem. Podemos nos perguntar então como se formam as identidades de professor(a). Primeiramente, penso que não existe uma identidade docente unificada, fixa, permanente. Assim, é possível pensar em transitoriedades, em processos de apegos fugazes, temporários, que constituem “identificações em curso” (SANTOS, 1993). A todo o momento a professora e o professor são interpelados(as)/convocados(as) a assumir determinadas posições específicas que constituem um “ser professor(a)” dentre muitas outras possibilidades. Acreditando que não somos professores(as) e sim que “nos tornamos”

⁹³ Passagem retirada do livro “Uma professora muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p.113).

professores(as), podemos pensar as identidades docentes como algo em constante construção, na medida em que pode haver tensões em relação a outras identidades sociais, outros modelos instituídos socialmente.

Penso que somos mobilizados por processos discursivos, culturais e históricos, que constroem e reconstroem as identidades docentes, cotidianamente, inclusive no exercício da profissão, num interminável e permanente processo de identificação, nunca completado, no sentido de que podemos “ganhar” e “perder”, sustentar ou abandonar essas identidades (HALL, 2000). A identidade é algo construído a partir do exterior, ou seja, a partir do outro. Nesse sentido, pressupõe a diferença que a completa. As relações entre as diversas identidades sociais são permeadas por “vetores de força”, na medida em que assumir ou não uma identidade de professor(a) exige negociação e confronto com outras identidades. Isso se evidencia quando algumas delas são instituídas como modelos e adquirem status de superioridade. Nas palavras de Silva (2000, p.81), as identidades “não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Ao mesmo tempo em que podemos nos identificar com um modelo de professor(a), que prevê posturas valorizadas, por exemplo, aquele(a) que domina seu conteúdo ou aquele(a) que consegue manter toda a turma em completo silêncio, podemos nos sentir diferentemente mobilizados por novas posturas, novas identificações com outros modelos, como os veiculados pela “capacitação” do PEAS: aquele(a) que está aberto(a) aos(às) adolescentes, que está disposto a mudar sua prática pedagógica, que incorpora comportamentos e atitudes valorizados pelo programa.

Pensando em identidades de professores(as), como construções, a partir da diferença, do outro, ou seja, de padrões pré-existentes, pode-se estabelecer relações binárias, tais como o “*bom professor*” e o “*mau professor*”. Essas relações polarizadas hierarquizam e marginalizam as identidades vistas negativamente, criando modelos menos valorizados. Todos esses modelos – bem ou mal valorizados – aprendemos na escola, por imitação e contágio.

Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a convivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: ‘*se um dia você for professora, professor é assim que se é*’. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: ‘*se um dia você for professor(a) é assim que deverá ser*’. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio (ARROYO, 2000, p.124-125).

Os processos de formação das identidades docentes podem estar articulados à presença em nós do “passado”, representada, por exemplo, pelos primeiros contatos e vivências com professoras e professores que tivemos, ao “entrarmos” na escola, às vezes até antes disso, através do diálogo com a família ou com modelos exibidos na mídia. Talvez esse processo funcione como as fotografias que tiramos em viagens: guardamos conosco essas imagens, que nos trazem recordações de momentos que foram significativos. De certa forma, essas imagens nos afetam, mobilizam em nós sentimentos como a vontade de reviver situações especiais ou de esquecer determinados acontecimentos a elas associados. Fazendo uma espécie de resgate dessa “formação”, Arroyo (2000) argumenta que o primeiro aprendizado de como “ser professor(a)” é aquele que trazemos das lembranças dos professores e professoras que tivemos, das horas diárias e anos convivendo com eles(as), com seus modos de ser.

Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam (ARROYO, 2000, p.124).

Se estas vivências deixam “marcas”, podemos atribuir a elas uma dimensão subjetiva, que segundo Larrosa (2002b), articula-se temporalmente, porque “a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos” (p.68). Ou seja, a construção das identidades de professor(a) (ou outras) está articulada temporal e discursivamente com a imaginação e a composição, “implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (LARROSA, 2002b, p.68). A produção de “identidades docentes” articula-se temporalmente às vivências pelas quais passam professoras e professores e também à construção de sua própria história de vida. Ao tomar consciência desta história, narrando-se, o indivíduo modifica sua subjetividade e sua identidade. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (*idem*, p.69). No entanto, a identidade não se constitui no acúmulo de vivências e acontecimentos, num movimento progressivo, mas em seu caráter histórico,

traduz-se em algo maleável, modificável, passível de tensões e rupturas. As professoras participantes da pesquisa, de certo modo, utilizaram-se da habilidade de “narração de si” durante as entrevistas, evocando elementos do passado que fazem parte da constituição de suas identidades como professoras:

“Minha mãe é professora, fez magistério e depois fez Pedagogia. Então, a minha mãe e minha tia, eu tenho as minhas primas professoras, fora quem já lida com a educação, não como professores. Então é uma família que, um amigo meu até fala ‘nossa, vocês são assim a influência na Prefeitura de Juiz de Fora, porque eu nunca vi uma família que tem tanta gente...’. Mas foi bom, eu acho, eu gosto muito” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“Pra mim eu nem sei que foi escolha, eu acho que eu fui escolhida, porque desde oito anos eu dou aula, particular no caso. Desde oito anos... aprendi a ler, aprendi a escrever, aí a molecada do meu bairro, pessoal muito carente às vezes, quando alguém precisava de uma ajuda ia correndo lá na minha casa [...], aí eles ficavam lá em casa, às vezes eu dava aula pra eles, dava aula como se fosse professora mesmo, sabe, com régua e tudo lá, bater no menino, coitado, se ele fizesse alguma coisa [...] acho que foi um dom mesmo, natural mesmo, sempre gostei de escola, sempre gostei de aula [...]. Na medida que eu fui crescendo, né, eu fui perdendo muito essa vontade, aí eu fiquei realmente em dúvida se era isso que eu queria [...]. Eu sei que eu resolvi fazer Letras porque eu gosto muito de ler, sempre gostei muito de línguas, né [...], mas hoje eu sou realizada, o que eu queria mesmo fazer na vida era ser professora e eu faço isso com muito prazer, apesar de todos os problemas que a gente enfrenta no dia-a-dia” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

“Na minha cabeça eu não ia ser professora, eu bati pé, quando eu via a minha irmã com aquela montoeira de coisa em cima da mesa no domingo... eu não vou ser professora! Aí aquela briga dentro de casa, aí aquela confusão, né, a família toda de professoras [...]. Aí fiz Biologia e acho que, assim, na minha idéia, eu não queria trabalhar muito com sala de aula, queria mais pesquisa [...]. Então, quando eu entrei, eu comecei a ver que a minha vida era ser professora mesmo. Agora a única coisa que eu sei, assim, que eu vi quando tava trabalhando, é que eu gostava [...] quando eu entrei na sala de aula não teve jeito, era aquilo ali que eu queria mesmo. Eu acho que é, assim, uma coisa que a gente tem dentro da gente, ou a gente gosta ou não gosta” (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

Partindo do pressuposto de que “não somos professores(as)”, mas que “nos tornamos professores(as)”, fica evidenciado um caráter dinâmico, algo sempre “por acontecer”, mas que possibilita aos sujeitos evocar modelos, relembrar posturas e imagens: de muitas maneiras diferentes, estamos sempre nos valendo desses modelos, assumindo ou refutando, incorporando ou abandonando. Assim, o PEAS pode ser um dos mecanismos que mobilizam os professores e professoras para os processos “fugazes” de identificação com os diversos modelos de “ser professor(a)”, colaborando para que estejam a todo tempo “fazendo-se” professores(as), num movimento nunca acabado, nunca definitivo. Enquanto “experiência”, a

“capacitação” pelo PEAS pode ser parte da “viagem da formação”, aquela que acontece durante toda a vida do sujeito, dia-a-dia, buscando “tornar-se o que se é”. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa momentos formais, ritualizados, estendendo-se como um processo do cotidiano.

O “chegar a ser o que se é” não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação (LARROSA, 2005, p.66).

Conforme argumenta Larrosa (2005), “tornar-se o que se é” é um ato inventivo, que acontece a partir das experiências pelas quais passamos. Seria, por isso, um processo nunca terminado, na medida em que, cotidianamente, vivenciamos experiências que nos afetam, nos incomodam, nos modificam, nos ensinam. Nesse sentido, “tornar-se professor(a)” não é algo que se possa fazer apenas durante um curso de formação inicial ou através de cursos específicos de formação continuada. Tornamo-nos professores e professoras também, e talvez muito mais, nas práticas escolares cotidianas com as quais nos envolvemos. Este é um processo constituído a partir de inúmeras experiências, como algo que nos passa, “o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco”.

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo (LARROSA, 2005, p.67).

A questão da docência como experiência se faz presente na fala da professora Dalva: “*Eu acho que ser professor é muito mais do que você tá lá ensinando, eu acho que você recebe muita coisa, você é muito influenciado, trinta, trinta e cinco pessoas te olhando, né, emitindo pra você coisas boas e coisas ruins e você capta aquilo, né, você é uma antena parabólica ali na frente*”. Poderíamos argumentar, seguindo o raciocínio da professora, que ser professor(a) é algo que se articula à prática pedagógica cotidiana, onde o sujeito não só “ensina”, mas “recebe emissões”, ou seja, olhares, comentários positivos e negativos,

juízos, elogios, reclamações, ordens, pedidos, enfim, está imerso(a) num campo de forças que inclui discursos e materialidades. E tudo isso é parte dos processos formativos.

Na viagem de formação, no movimento constante de “viver a docência”, o(a) professor(a) seria “o grande inventor-experimentador de si mesmo”, um sujeito “sem identidade real nem ideal”, capaz de assumir “a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo” (LARROSA, 2005, p.67). O(a) professor(a) não seria, portanto, um sujeito unificado, cuja identidade se desenvolve de modo linear e progressivo, em etapas sucessivas, mas como um(a) viajante, seria um sujeito “dividido, fragmentado e cambiante”, que se lança numa viagem, ao longo de sua vida, “na qual o que importa é o andar”, não havendo um lugar a chegar, um “destino pré-fixado”.

Por certo também há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante (LOURO, 2004a, p.13).

A experiência, nesse caso, é construída no movimento e nas mudanças que se dão ao longo do trajeto. É “a ‘experimentação’ no sentido de que essa palavra tem nas artes ‘experimentais’”, tendo o(a) professor(a) como um sujeito “que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2005, p.67). Através da “viagem de formação”, o(a) professor(a) constrói e reconstrói a sua subjetividade, o seu “eu”. Nesse sentido, as práticas de formação de professores(as) não só produzem sujeitos, mas instauram uma relação reflexiva do(a) professor(a) consigo mesmo(a). Como argumenta a professora Dalva: “*Então, esses cursos, igual o PEAS foi, são cursos que faz pensar isso mesmo: como eu estou comigo? Como eu estou com o colega? Como eu me vejo?*”. Assim, podemos supor que a participação nos cursos de “capacitação” do PEAS coloque seus(as) participantes num jogo que envolve o “governo de si” para “governar o outro”.

3 – Formação para trabalhar com educação sexual? O curso de “capacitação” do PEAS constituindo (sujeitos) professores(as)

Pode ser oportuno questionar o papel do PEAS diante dessa “viagem de formação”: o programa se constitui como mecanismo de produção de subjetividades docentes? O PEAS modifica a forma como professores e professoras vêem a si mesmos(as)? Mesmo argumentando que a formação não se limita aos cursos que pretendem “capacitar” ou “instrumentalizar” professores e professoras, penso que os cursos de formação continuada, como a “capacitação” do PEAS, podem ser entendidos como aparatos de subjetivação, através dos quais os sujeitos produzem a si mesmos, instaurando uma relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que tem de si mesmo, ou seja, a “experiência de si”.

“[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 2002b, p.43).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os cursos de formação continuada produzem um modelo de “ser professor(a)” eles também estão fabricando a experiência que cada um tem de si. Ao se manifestarem sobre a “capacitação” do PEAS, as professoras remetem-se, a todo o momento, às “mudanças” provocadas pelas reflexões e pelas “novidades” trazidas pelo curso:

*“Eu acho que depois que a gente faz o curso a gente tem **um outro pensamento**. Eu não chego ali e me preocupo muito em, às vezes, dá o conteúdo. Às vezes se o menino fala ‘ah Dalva vou dançar!’, ‘pode dançar!’, né, me preocupo às vezes em ver o outro lado. Às vezes se um professor fizesse um curso **ele teria outra postura e mudar, sabe, e colocar, assim, em prática o que discutiu lá**, igual eu te falei, que escola do século que a gente tá, do século XXI, vivendo no século XV, XIV?” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).*

*“Eu acho que muda, **muda aqueles que são propensos a mudar, são abertos à mudança**. Porque tem outros que vão fazer e vão pensar da mesma forma, né, é aquele ditado ‘água mole em pedra dura tanto bate até que fura’. Eu acho que é você persistir naquele que não quer. Então o que que ele quer fazer? Se você tem toda uma comunidade, uma escola, fazendo cursos, **abrindo a mente, imagina todos da escola fazendo o curso do PEAS? Todos da escola**. Você não tem um naquele meio, tá certo um não muda, mas você tem uns que têm mais resistência, então quando você põe todos ali às vezes até mesmo pra resolver as diferenças, pra poder olhar melhor né o outro” (idem).*

“*Em relação a mudar, têm muitas expectativas, querem mudar, então eu, às vezes, conversava com o outro quando a gente tava saindo e eu percebia essa questão de falar ‘nossa Dalva, isso vai me ajudar não só na escola, mas no meu dia a dia, vai me mudar. Agora, eu não vejo nenhuma pessoa, o mínimo que seja, que não saiu mudada de lá. Eu acho que pode não ter sido muito, pouquinho, mas mudou. Muda, de certa forma todo mundo muda. Eu acho que esse pouquinho que você muda você não perde aquilo, e aí aquilo vai crescendo, vai cutucando dentro de você, mas diminuir não diminui’*” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“*Eu acho, dos cursos que eu já fiz, todos na minha vida, foi o melhor curso que eu já fiz, né, porque ele não mexe só com a gente, mexe com tudo, ele trabalha com o emocional da gente, com a idéia, com a cabeça da gente, mesmo, porque eu sempre fui uma pessoa muito aberta, sempre tive muita liberdade pra falar o que eu penso, pra agir, só que eu tinha ainda alguns preconceitos e eu acho que muita coisa desses preconceitos ficaram ali naquele curso [...], então, eu já, assim, já mudei alguns preconceitos, já mudei algumas idéias que eu tinha, que já são diferentes, né. Pra mim, eu acho que houve um crescimento muito grande pessoal, e tanto no meu plano pessoal, quanto no meu trabalho também, acho que foi muito bom. Foi um curso, assim, que me ajudou muito mesmo, tenho certeza, assim, que eu tenho uma ‘Dilma antes e uma Dilma’ depois do PEAS, pena, assim, que eu não pude ainda fazer tudo o que eu queria fazer em relação ao que aprendi lá, em sala de aula, mas acho que já mudou bastante”* (Prof.^a Dilma – Charles Lyell).

“*Eu acho que foi bom. Nada acontece por acaso. Eu não fui por acaso, eu acho que me fez pensar muito. Eu acho que os encontros que a gente teve lá, as pessoas, as pessoas com quem eu me relacionei, com quem eu troquei, eu acho que me acrescentaram muito, muito profissionalmente, muito sexualmente, acho que isso mudou muito. E hoje, que eu tô caminhando aí pra uma outra postura de profissional, eu acho que a minha mudança aconteceu ali, né, essa visão, hoje eu consigo ver como, às vezes, eu tinha coisas que eram sonho, que eu nunca ia poder realizar e que eu parei e pensei e falei ‘não, ainda não é o momento pra isso’, mas hoje eu vivo esse momento”* (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

“*Eu, quando eu fiz o PEAS, eu tinha 47 anos. Eu lembro que um dia eu sentei com a Andréia, né, que ministrou o curso, aí ela falou ‘É Lúcia, eu que tô nesse trabalho’, não sei, acho que há dez anos que ela falou, ‘todo dia aprendo um pouquinho, aprendo com as pessoas e aprendo com o que a gente lê’. E eu falei ‘nossa, sinceramente, tá acrescentado tanta coisa boa na minha vida!’. E o curso foi muito bom pra mim e me abriu muita coisa no relacionamento com as minhas filhas, na época eu tinha duas adolescentes hoje uma tá com 19 e outra com 21 anos, e a eu falar com meus alunos, porque eu sempre fui muito aberta com eles, mesmo não tendo o PEAS, eu sempre fui, assim, muito brincalhona, brincava, e eu com o afetivo-sexual passei a olhar eles também com outros olhos, assim, sabendo que tudo que eles vivem é da idade, é os hormônios, é mesmo a família, entendeu, tão sufocados, querendo gritar, querendo falar ‘me ajuda’, eu não sei isso, não sei aquilo, tô sendo jogado no mundo aí sem saber nada, né. Então o PEAS, o curso que eu fiz, foi muito bom pra mim, mas muito bom mesmo, bom mesmo, assim no dia que acabou eu falei ‘poxa, podia começar de novo’”* (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau).

Diante das falas das professoras, percebo o curso de “capacitação” do PEAS como um tipo de “dispositivo pedagógico” (LARROSA, 2002b). As experiências proporcionadas pelo curso, pelas discussões e reflexões empreendidas, pelo contato com idéias e opiniões

diversas, parece servir como mecanismo de constituição das subjetividades, uma vez que o olhar se volta para suas concepções, preconceitos, posturas diante dos(as) alunos(as), seus relacionamentos pessoais. São produzidas “outras pessoas”, “outros olhares”, “mudanças”, “crescimentos”, “novas posturas profissionais”, “mentes abertas”. Isto acontece na medida em que o curso, apoiando-se em “regimes de verdade”, instituem “modelos” de identidade específicos, “formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender” (HARDT, 2006), instaurando relações conflituosas de poder entre as múltiplas possibilidades de “ser professor(a)”, ou seja, entre as múltiplas identidades docentes possíveis e aquela mais valorizada, que se configura no(a) “professor(a) competente”.

3.1 – Pensando sobre o curso de “capacitação”: como se organiza? Quem pode participar? A quem está “endereçado”?

Para os instituidores do programa, um dos grandes desafios à implantação da educação afetivo-sexual nas escolas e unidades básicas de saúde é o despreparo dos profissionais (da educação e da saúde) para trabalhar com as temáticas que englobam os conteúdos⁹⁴ do PEAS. “Assim, a responsabilidade pela boa condução de projetos nessa área exige que os educadores sejam preparados e apoiados. Isso implica na necessidade de investir em ações de capacitação e de acompanhamento e avaliação durante todo o processo” (MINAS GERAIS, 2005, p.7). No PEAS-MG, o modelo de “capacitação” dos(as) profissionais estrutura-se em três etapas. Na “*sensibilização*” acontece o início do processo de implantação do programa, buscando o envolvimento da escola e dos(as) professores(as) com o tema e a proposta educativa do PEAS, despertando neles(as) o entusiasmo e o desejo pela participação nessa proposta (MINAS GERAIS, 2005). Na etapa seguinte, denominada “*formação inicial*”, os(as) profissionais adquirem conhecimentos sobre os princípios do programa, seus objetivos, metodologias utilizadas e conteúdos essenciais que “lhes possibilitarão refletir sobre seus próprios valores e atitudes em relação aos temas abordados e, assim, dar início ao trabalho junto aos educandos” (*idem*, p.17). A “*formação inicial*” seria uma oportunidade de vivenciar a metodologia do programa a ser adotada nas escolas. A terceira etapa da “capacitação” é a “*formação continuada*”, que envolve necessariamente profissionais que passaram pela “*formação inicial*”. Nessa etapa, formam-se grupos nas escolas, denominados “Grupos de Desenvolvimento Profissional do PEAS” (GDPEAS), com o objetivo de “promover o

⁹⁴ Os conteúdos básicos da capacitação encontram-se no anexo 3.

desenvolvimento profissional dos educadores, sob duas dimensões: uma relacionada ao conhecimento e outra à prática pedagógica” (*ibidem*, p.22). Isso significa que, através do GDPEAS, os(as) profissionais poderão ampliar conhecimentos, colocando-se na posição de “aprendizes” e de “orientadores” de aprendizagem de seus educandos, “reconhecendo-se também como alguém que aprende cada vez que se coloca disponível para atuar numa rede de aprendizados”. O GDPEAS compreende atividades previstas num “Plano Anual de Estudos”, elaborado pelos(as) participantes, contendo momentos de estudos e trabalhos individuais e em grupos, encontros presenciais do grupo e com o(a) orientador(a), além de orientação à distância, através de fóruns e bate-papos via web.

O Plano Anual de Estudos de cada GDPEAS não se reduz a um conjunto de cursos. É mais que isso, pois articula um conjunto de ações estratégicas voltadas para a construção solidária do conhecimento e para a realização pessoal e profissional dos seus integrantes. Dentre as alternativas de estudo oferecidas aos participantes, incluem-se: o planejamento e a gestão de projetos educacionais (para que o grupo possa elaborar o projeto do PEAS da sua escola), a realização de discussões temáticas e de estudos em grupo, a organização de oficinas de trabalho, o desenvolvimento de pesquisas etc., tudo se realizando à distância, via internet (MINAS GERAIS, 2005, p.29).

Para participar do PEAS, as escolas estaduais devem ter organizado, entre professores(as) e especialistas, um GDPEAS, com número mínimo de oito participantes. O grupo terá um(a) coordenador(a) (entre os membros) e um(a) orientador(a), que será designado entre os técnicos das SRE preparados pela coordenação central do programa para cumprir esse papel.

O modelo de “capacitação” do PEAS Belgo-Arcelor Brasil até 2005 era composto de 80 horas de curso, em duas etapas (40 horas cada uma), com intervalos de duas a três semanas entre a primeira e a segunda. A partir de 2004, tendo em vista sua multiplicação e as dificuldades⁹⁵ encontradas nas experiências até então desenvolvidas, a coordenação do programa desenvolveu um novo formato de “capacitação”, incentivando a formação de comitês técnicos locais, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento do PEAS no município. Esse novo modelo foi implantado primeiramente em Itaúna (MG), ainda em 2004, sendo mais tarde, a partir de 2005, aplicado em outros municípios. Outras mudanças no programa incluem a necessidade de envolver e integrar, além das áreas de educação e saúde, a ação social e a justiça. Com isso, o novo modelo de “capacitação” prevê duas etapas, sendo

⁹⁵ Dentre as principais dificuldades encontradas, estava a liberação dos(as) profissionais para participar das 80 horas de capacitação em alguns municípios.

uma primeira de 40 horas e uma outra, constituída de oficinas específicas para cada área (educação, saúde, assistência social e justiça), com carga horária de 20 horas. A incorporação de novas áreas ao programa possibilitou a abordagem de novos temas, tais como, violência, projeto de vida do(a) adolescente, qualidade de atenção à saúde, questões relativas ao Estatuto da Criança e do(a) Adolescente, participação juvenil e estratégias de integração das famílias às ações do PEAS.

Durante a “capacitação”, os(as) profissionais são levados a refletir sobre conceitos⁹⁶ como funcionamento dos órgãos sexuais, métodos anticoncepcionais, gravidez, masturbação, doenças sexualmente transmissíveis, aborto, direitos sexuais e reprodutivos, definições e perfis de adolescência, questões de gênero, papéis e posturas de professores(as) e profissionais de saúde frente aos(às) adolescentes, entre outros. A proposta é que os(as) profissionais revejam as atitudes e os valores que conferem à sexualidade, através de discussões embasadas nos marcos de referência do PEAS. “As questões mais enfatizadas são os direitos sexuais e reprodutivos, a participação juvenil e a busca de soluções para a gravidez não-planejada na adolescência, as doenças de transmissão sexual, dentre elas a AIDS, o uso indevido de drogas e a violência” (FUNDAÇÃO BELGO/ GRUPO ARCELOR, 2005a, p.23).

Após a “capacitação básica”, as escolas são estimuladas a desenvolver ações educativas com adolescentes, “participativas” e “preventivas”, abrangendo as temáticas do programa, sendo monitoradas por uma equipe do PEAS Belgo-Arcelor Brasil/ABEB ou pelos profissionais dos comitês técnicos (quando o município já o tem constituído). Em geral, antes dos cursos de “capacitação”, os(as) profissionais do PEAS entram em contato com as escolas, solicitando que “elejam” os(as) participantes. Durante a pesquisa, ao indagar as professoras sobre esse processo, fui informado de que em suas escolas a direção se dirigia diretamente a alguns(as) professores(as), limitando o “convite” a essas pessoas. O programa solicita às escolas que entre os(as) participantes estejam professores(as) atuantes em turmas de 5ª a 8ª séries e representantes da coordenação pedagógica e/ou direção, o que nos sugere a existência de uma identidade previamente definida do(a) “professor(a)-PEAS”.

Pensando em identidades e posturas, os cursos de formação continuada, como a “capacitação” do PEAS, podem colaborar para a construção de um perfil de professor(a) mais valorizado. Esse perfil é o daquele(a) professor(a) que pretendem formar, ou seja, todo curso de formação elege um determinado modelo de professor(a) que quer incutir nas vivências

⁹⁶ Se esses conceitos fazem parte de um programa como o PEAS, podemos supor que eles não teriam um “espaço” privilegiado no interior da escola, devendo, talvez, ficar no lado de “fora”. A sexualidade parece se constituir nessas relações – “dentro” e “fora”, “dito” e “não dito”, “público e privado”, entre outras.

dos(as) cursistas. Esses cursos, como nos lembra Gentil (2006), pelas características de tempo contínuo, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos, são espaços privilegiados na produção de certas identidades profissionais, pois levam seus participantes a se significarem e ao mundo a partir desse “lugar”, ou seja, desse ideal eleito.

No entanto, as vivências dos cursos de formação continuada nem sempre representarão um padrão linear de produção de um “ser professor(a)”. O modelo eleito nem sempre será adotado pelo(a) docente em sua prática, visto que estão imersos num contexto social e cultural mais amplo, onde circulam uma multiplicidade de discursos valorizados ou não, acessíveis ou não, praticáveis ou não. Esses modelos são, portanto, contingentes e, de algum modo, mobilizam professores e professoras a assumi-los ou não. Se considerarmos os(as) professores(as) como o “público-alvo”, podemos supor que haveria, um “modo de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001) nos cursos de formação docente, seguindo uma pergunta primordial: “*quem este curso pensa que você é?*”. A formulação desta questão, no sentido empregado por Ellsworth (2001), emerge da “teoria dos modos de endereçamento”, advinda dos estudos do cinema, pautando-se nas relações estabelecidas entre o social e o individual, entre o texto de um filme e a experiência de quem se coloca em contato com ele, ou seja, os usos possíveis que o espectador faz dele. Embora discuta essa teoria em relação ao cinema, a autora traz a discussão para o campo da pedagogia, afirmando que, tanto os filmes quanto os “textos” educacionais “fazem pressuposições sobre quem seus públicos são [...] baseadas em pressuposições adicionais sobre a localização de membros do público no interior da dinâmica de raça, gênero, status social, idade, ideologia, sexualidade, rendimento educacional, geografia” (*idem*, p.57).

Considerando o conteúdo e as estratégias dos cursos de “capacitação” do PEAS como tendo efeitos próximos aos dos filmes e outros tipos de “textos”⁹⁷, baseio-me no argumento de que eles são feitos “*para*” alguém, visam e imaginam determinados “públicos docentes”. Pensando nos cursos de “capacitação” do PEAS, poderíamos supor que são “endereçados” a alguns(as) “tipos” de professores(as): em primeiro lugar, àqueles(as) que trabalham diretamente com adolescentes; que tenham disposição para desenvolver projetos na escola; que sejam “dinâmicos”; que tenham “bom relacionamento” com adolescentes. E ainda: àqueles(as) que sintam necessidade de mudar sua prática, mudar a forma de ver e de se relacionar com adolescentes e com a sexualidade, entrando em contato com “seus” valores,

⁹⁷ “Texto” está sendo pensando aqui como os artefatos culturais – um filme, um livro, uma obra de arte, uma carta, um comercial de televisão, inclusive os cursos de formação de professores(as) – que produzem determinada experiência nos sujeitos quando estes entram em contato com eles.

crenças, preconceitos e tabus para “modificá-los”. Assim, mesmo afastado desse público “real”/“concreto”, o curso de “capacitação” do PEAS pode ser pensado a partir de alguns pressupostos sobre “quem” são os professores e professoras que dele participarão, o que eles querem, o que os mobiliza a exercer determinadas atitudes na escola, o que lhes dá prazer em realizar determinadas atividades, entre outros. Na lógica do conceito de “modo de endereçamento”, para que um determinado curso de formação continuada “funcione”, os professores e professoras deverão entrar em uma relação particular com os fundamentos básicos desse curso, levando-os(as) a adotar “posições-de-sujeito” específicas, tendo em consideração outras “posições” (sociais, econômicas, culturais) que o sujeito assume, além de seus possíveis desejos, gostos, expectativas, ansiedades, medos, necessidades, fantasias, esperanças.

Referindo-se a essa experiência de “convocação” ou “interpelação”, Ellsworth (2001) utiliza-se do termo “posicionamento de público” para designar a experiência em que damos sentido aos filmes e outros “textos”, através da adoção de determinados interesses sugeridos por eles, ou seja, instaurando uma relação em que o “espectador” assume – temporariamente – determinados pontos de vista (sociais, políticos etc.).

“Isso faz com que a experiência de ver os filmes [*e participar de cursos de formação continuada*] e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder” (p.19).

No entanto, como afirma a autora,

O espectador ou a espectadora *nunca* é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é. [...] A maneira como vivemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos, e, de outro, quem nós pensamos que somos, isto é, depende do quanto o filme “erra seu alvo” (ELLSWORTH, 2001, p.20).

No que diz respeito aos cursos de formação continuada, esse “erro” levaria aqueles(as) que não são – teoricamente – o alvo do curso a se colocar numa posição de “endereçado”, ou seja, exige do sujeito um rearranjo que o coloque na posição “ideal” de “espectador”. E apesar da distância estabelecida entre o “modo de endereçamento” e seu “alvo”, será sempre necessária uma “negociação” por parte do(a) “espectador(a)”, porque da

mesma forma que ele(a) nunca é exatamente o que o curso pensa que ele(a) é, o curso também não é, nunca, exatamente o que ele pensa que é. Esse tipo de relação também está presente no PEAS: por mais que os(as) professores(as) imaginem como será o curso, que conteúdos serão abordados, em determinados momentos haverá a necessidade de negociar a participação e a aceitação de idéias. Um exemplo que bem ilustra essa relação foi trazido pelas professoras Gláucia e Dilma. O curso do PEAS, em sua metodologia participativa, baseia-se no desenvolvimento de “técnicas participativas” (técnicas de grupo, dinâmicas). Durante o curso do qual participaram, as professoras sentiram-se incomodadas com isso, pois se consideram bastante “tímidas”, o que limitou sua participação no curso. Então, não existiria nunca um único e unificado “modo de endereçamento” em um curso de formação continuada de professores(as). Pode haver tensões nos “modos de endereçamento” de um determinado curso, proporcionando diferentes pontos de apego ou identificação. Considerando que o “modo de endereçamento” não é algo onipotente, Ellsworth (2001) levanta a “teoria de resposta do leitor”, adaptada da literatura por alguns/as estudiosos/as do cinema, para dizer que

não importa quanto o modo de endereçamento de um filme tente construir uma posição fixa e coerente no interior do conhecimento, do gênero, da raça, da sexualidade, a partir da qual o filme “deve” ser lido: os espectadores reais sempre leram os filmes em direção contrária a seus modos de endereçamento, “respondendo” aos filmes a partir de lugares que são diferentes daqueles a partir dos quais o filme fala ao espectador. Essa mudança de foco, do modo de endereçamento do texto para a resposta que lhe é dada pelo espectador, tem levantado a questão das diferentes leituras que são feitas não apenas por parte do mesmo espectador [...], mas também das diferentes leituras que são feitas por diferentes “tipos” de público (ELLSWORTH, 2001, p.31-32).

Desse modo, professoras e professores que participam de cursos de formação continuada como a “capacitação” do PEAS, *usam* esses cursos, deslocando a forma como são planejados e endereçados, a partir das diferentes “leituras” que esses sujeitos fazem, que os colocam em “posicionamentos” diversos diante dos conteúdos e das metodologias propostas pelos cursos. Diante disso, podemos nos questionar: que contribuições traz o ato de participar dos cursos de formação continuada, como o PEAS, para a constituição de identidades docentes e culturais? De que forma os professores e professoras assumem e usam os “modos de endereçamento” desses cursos?

Outro aspecto relevante a considerar sobre os cursos de formação continuada é que pode ser possível pensar nos discursos veiculados por eles como meios de deslocar o pertencimento de professoras e professoras a grupos identitários, a um “nós”, o que pode

representar segurança e conforto ao se sentirem parte de um grupo com o qual compartilham as aflições, as ansiedades, as “belezas e agruras” do “ser professor(a)”, reconhecendo e sendo reconhecidos como integrantes de um grupo. Assim, o espaço do curso de “capacitação” representa um momento de partilhar experiências e buscar no grupo algo em “comum”, certo “conforto” em perceber que as situações vivenciadas em suas escolas não são “isoladas”. Algumas professoras argumentaram claramente sobre isso:

“Ali fala assim ‘eu tenho dificuldade com meu aluno, meu aluno faz isso, isso e isso, e aí fala nossa eu não tô sozinho, tem uma pessoa que vive a mesma coisa que eu, e não estou sozinho, e é uma pessoa que me abraça, é uma pessoa que olha nos meus olhos, né, uma pessoa como eu, e eu convivo, eu aprendi muito isso no PEAS, o conviver o tempo, como você pode olhar o menino diferente” (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

[as escolas que participaram da capacitação] *“elas tinham, assim, praticamente a mesma realidade, os mesmos problemas, as mesmas dificuldades, e isso, assim, tudo a gente também não se sentir isolado, tão perdido, né, a gente pensa que aqui é o fim do mundo, quem vem pra cá fala ‘nossa, isso aqui não existe’, mas tem lugar igual ou pior” (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).*

As afinidades representadas pelo “nós”, como sinônimo de uma “identidade coletiva”, conta com momentos de concordância e discordância, visto que os sujeitos são constituídos por inúmeras outras identidades, que os fazem posicionar-se de diferentes modos. Ser professor(a) envolve o entrecruzamento com outras identidades (étnica/racial, de gênero, social, sexual, política, religiosa, entre tantas outras). Gentil (2006) destaca que na sociedade atual há uma multiplicidade de “nós”, representando “processos de identificação, interesse e concordância momentâneos com determinadas causas, que são diferentes dos processos de constituição de identidades coletivas”. Segundo Gentil (2006), os cursos de formação contribuem para constituir identidades coletivas de professores, uma vez que proporcionam vivências, experiências coletivas, produzem práticas, valores e sentimentos, viabilizando uma construção coletiva de significados. A autora define identidade coletiva como

um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais se distinguem de outros, a partir dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos. Significação essa que os une em tomadas de posição no mundo e que só se constitui através da vivência comum, de histórias partilhadas, em que tal significação é constantemente construída e transformada. As identidades coletivas são um processo permanente, dialógico, de pertencimento e partilha, de constituição de significações que orientam ações [...] (p.5).

3.2 – “[...] *a gente sente uma necessidade muito grande de suprir essa deficiência*”: pensando sobre a racionalidade que sustenta os cursos de formação

É muito comum entre professores e professoras, nas escolas, em eventos como seminários e palestras, ouvirmos a expressão “*nós não fomos preparados para isso*”, referindo-se a temas como sexualidade, diversidade, relações étnico-raciais, violência, entre tantos outros. A culpa recai sobre os cursos universitários, que não dariam a formação necessária para o enfrentamento “dessas questões” que povoam o cotidiano das escolas. Mas, antes de perguntar se estamos ou não preparados para lidar com esses temas na escola, considero mais importante perguntar: o que significa estar preparado(a)? Os cursos de formação conseguem realmente nos “preparar” para o trabalho com os temas citados? Estaremos, algum dia, preparados para esses temas?

Talvez seja oportuno problematizar a racionalidade que sustenta os cursos de formação: em muitos casos, trata-se de continuidade, linearidade e pensamento progressivo, como se através deles estivessemos cada vez mais *melhorando, crescendo, ampliando os horizontes*. De acordo com Claretto e Sá (2004), “essa é a utopia da racionalidade moderna: construir um mundo no qual tudo segue o mesmo caminho, já traçado *a priori*, num progresso linear e pleno” (p.23). No entanto, contraditoriamente, a formação continuada pressupõe uma “pausa”, em que o(a) professor(a) possa refletir sobre sua prática e, sendo auxiliado(a) por profissionais “mais capazes”, “mais preparados”, consiga melhorá-la progressivamente. Desse modo, os desentendimentos e descompassos que são parte de qualquer “processo” são encarados como elementos de frustração, na medida em que o “processo não é pensando como, propriamente, processo – com avanços, retrocessos, zigue-zagues, idas e vindas, tropeços, quedas, recomposições ... – mas como continuidade” (*idem*). Quando questionada sobre o curso de capacitação do PEAS, a professora Gláucia demonstrou preocupação com essas possíveis “falhas”:

“O PEAS foi um curso assim que eu acho que apareceu, eu queria, eu falei ‘não, eu quero fazer’, porque a agente sente uma necessidade muito grande de suprir essa deficiência, eu tive essa necessidade. Aí vem a parte, eu sô professora de ciências e não consigo falar sobre isso, por quê? Será que eu não sei trabalhar com isso? Será que eu não consigo me adaptar a isso? Será que dá pra eu mudar? [...] sei lá, eu acho que tudo que vem pra você ter um conhecimento é uma coisa válida, né, e principalmente eu trabalhando com 7ª série, o auge deles na adolescência, o auge deles da sexualidade, será que eu não vou conseguir trabalhar nunca isso com eles? Ou eu trabalho, mas não tô trabalhando da maneira correta? Você falar só do aparelho reprodutor masculino e feminino, tá faltando alguma coisa? Que que tá faltando? Cê até fala com eles que eles

*têm que ter, é uma coisa normal a gente sentir desejo e tudo, mas você, assim, vai aprofundar naquilo, porque é uma coisa que **você ainda não tá preparado**. Se bem que a gente começa a falar de uma coisa e de repente vão te questionar, vai começar a surgir perguntas que você ainda não tá preparada pra aquilo. Então eu acho que na hora que eu fui fazer o curso foi mais isso, **de querer aprender, né, uma falha minha, que eu tinha como uma falha**, quer dizer, ainda tenho, porque eu acho que eu não aprendi tudo, né, eu acho que cada dia que cê passa cê aprende mais, né, e pra eu mudar, tentar falar com mais naturalidade, tentar levar aquilo numa maneira mais, pra mim, mais fácil” (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).*

Como seria um professor ou professora “preparado(a)” para educar sexualmente na escola? Se nos fizermos essa pergunta, inúmeros modelos e características virão à nossa mente para montar um “perfil” adequado a essa tarefa. Por exemplo, o que tenho ouvido de vários profissionais é que, em primeiro lugar, deve ser uma pessoa com a “sua” sexualidade “bem resolvida”, de modo a tratar “com naturalidade” a sexualidade dos(as) alunos(as). Pergunto, então: o que significa ter sua sexualidade “bem resolvida”? De que forma isso interfere no desenvolvimento de atividades, discussões, dinâmicas de educação sexual na escola? Até que ponto isso garante o “sucesso” no trato com a sexualidade? Um(a) professor(a) que não tem sua sexualidade “bem resolvida” não pode trabalhar com educação sexual? Ele ou ela deveria, então, “sanar” essa dificuldade, procurando um(a) profissional da Psicologia ou mesmo uma palestra ou curso de formação continuada? O que significa tratar a sexualidade na escola com “naturalidade”? Significa deixar que alunos e alunas falem o que vem “à cabeça”, que usem a linguagem que quiserem, expressem suas opiniões livremente? Significa não fazer julgamentos ou emitir juízos de valor sobre a sexualidade dos(as) alunos(as)? Como nos sugere Louro (1997), a naturalização da sexualidade pode ser uma armadilha, pois quando representamos algo como “natural”, estaremos automaticamente definindo o “não-natural”, o “desviantes”. A educação sexual pode se transformar numa espécie de “imposição” aos sujeitos, uma forma de controle. Assim, aquele ou aquela que não consegue falar sobre sexualidade com naturalidade ou que não se vê no papel de “educador(a) sexual” será colocado no lugar do “desvio” e do “problema”.

Quando a professora Gláucia fala sobre o curso de “capacitação”, ela acaba analisando e questionando sua postura diante do trabalho com sexualidade na escola: “*será que estou trabalhando da forma correta? Será que eu consigo mudar minha postura?*”. O contexto de produção dessas questões parece ser a racionalidade do curso de formação continuada como “a correção da falha”: nesses cursos, seriam “corrigidas” as lacunas ocasionadas pelas falhas nos currículos universitários, com o objetivo de “formar” professores(as) aptos a lidar com todo o tipo de “problema” na escola. A sexualidade seria um

desses “problemas” que afligem professores e professoras, coordenadoras pedagógicas, direção escolar, familiares, enfim, toda a comunidade escolar. Essa visão está relacionada às formas pelas quais têm se proliferado os discursos sobre a sexualidade, especialmente a partir do século XIX, quando ela se insere nos jogos polarizados “normal/anormal”, “certo/errado”, “bom/mal”, legitimando práticas de classificação e hierarquização.. Desse modo, a forma como professores(as) lidam com a sexualidade na escola pode estar estreitamente relacionada às suas próprias vivências, às diversas formas como se constituem “sujeitos sexuados e generificados”. E isto se torna uma questão também para a formação de professores(as).

3.3 – O PEAS mobilizando processos de identificação: outros(as) professores(as)?

A “presença” do PEAS na escola modifica as relações de poder entre os sujeitos e a forma como o(a) professor(a) “capacitado(a)” vê-se e é visto(a)? Pode estar em jogo a definição de novas identidades, como a do(a) “professor(a)-PEAS”, seguindo uma lógica de que todos os saberes contidos no programa são repassados aos/às docentes “capacitados(as)”. Esses sujeitos podem ser vistos como possuidores de algumas qualidades especiais, que incluem um maior domínio da sexualidade, o “jeito certo” de conduzir atividades de educação sexual, o melhor modo de “atingir” os/as adolescentes. Enfim, como diria Foucault (1999, p.12), o(a) professor(a) parece adquirir o “*benefício do locutor*”, porque se a sexualidade é um tabu, algo reprimido, silenciado, aquele(a) que “toma a palavra”, que de algum modo ultrapassa as fronteiras do silêncio, transgride o que estava “proibido”, porém agora com o “aval” do PEAS e, ganhando visibilidade, passa a ser visto(a) de “forma diferente”. Agora é um(a) possuidor(a) de verdades sobre a sexualidade, foi “formado(a)” para tratar do tema, como se a “capacitação” do PEAS fosse capaz de formar especialistas em sexualidade adolescente. Tal fato não parece ser novidade, visto que a escola almeja professores(as) que sejam “detentores do saber”, “grandes mestres” em suas próprias especialidades. Mas creio que o que importa notar é que esta nova identidade, “o(a) professor(a)-PEAS”, perturba as relações de poder na escola, porque coloca-se numa posição de notoriedade, podendo ser, em alguns momentos, mais valorizada.

Não vejo tal identidade como “pior”, “ruim”, “negativa”. Dispor-se a falar de sexualidade na escola pode ser um modo de transgredir normas e assumir uma posição de notoriedade. É preciso problematizar, no entanto, quais os significados produzidos pela “chegada” do PEAS na escola. As professoras participantes da pesquisa em nenhum momento

se declararam “responsáveis” ou “referências” do PEAS em suas escolas, mas durante a convivência nesses espaços, observei vários momentos em que o PEAS era diretamente relacionado a essas professoras: mesmo que não se sentissem responsáveis pelo programa, talvez elas fossem responsabilizadas por ele. Considerando o PEAS como mais um dos discursos que pretendem regular, normatizar, explicar a sexualidade humana, instituindo “conhecimentos verdadeiros”, é preciso problematizar esses conhecimentos, na medida em que há uma estreita relação entre eles e o poder, procurando perceber que noções de “saber-poder” perpassam os sentidos produzidos pela incorporação dos ensinamentos do PEAS ao fazer pedagógico da escola. Pode ser oportuno perceber também que a identidade de “professor(a)-PEAS” não é fixa, unificada, cristalizada. Existiriam, assim, múltiplas identidades de “professor(a)-PEAS”, muitas formas de estabelecer relações com os saberes do programa, identidades que podem ser fragmentadas e temporárias, o que nos leva a questionar: o que mobiliza professores e professoras a incorporar uma possível identidade de “professor(a)-PEAS”, assumindo determinadas posições-de-sujeito na escola?

Os(as) professores(as) que participam da capacitação do PEAS podem retornar à escola com novas possibilidades de pensar a sexualidade, os sujeitos e a própria educação, como quando retornamos de uma viagem, trazendo na bagagem inúmeras “lembranças”. Como “regime de verdade”, o conteúdo do PEAS pode funcionar como a “autorização” que faltava para que a sexualidade pudesse adentrar os portões da escola, como se os ensinamentos do programa se constituíssem na mais nova “solução” para os problemas que afligem a escola.

TERMINA A VIAGEM, FICA A VONTADE DE CAMINHAR...

Receita de olhar

nas primeiras horas da manhã
desamarre o olhar
deixe que se derrame
sobre todas as coisas belas
o mundo é sempre novo
e a terra dança e acorda
em acordes de sol

faça do seu olhar imensa caravela
(MURRAY, 1999, p.44)

Chegando ao fim dessa viagem, me vêm à mente diversas lembranças e uma certeza: aquele que a iniciou em 2006 não é mais o mesmo, tocado que foi pelas experiências de viajante pelo mestrado. As viagens nos transformam, os deslocamentos nos desacomodam... Com elas, podemos aprender “receitas de olhar”, de “desamarrar o olhar”, de ver diferente o que parece natural, comum, normal. Essa viagem chega ao fim com a perspectiva de que outras venham a acontecer, pois, a pesquisa traz consigo novos debates: novas propostas de discussão estão em pauta. Nesse momento, considero oportuno recuperar algumas das questões que organizaram a pesquisa e a dissertação.

A educação sexual, enquanto processo sócio-histórico-cultural, parece ter emergido a partir do século XIX, em meio às mudanças político-sociais que configuraram a ascensão das sociedades burguesas. Nesse contexto, são colocadas em circulação inúmeras práticas discursivas e não-discursivas que visavam à produção de sujeitos sexuados e generificados, através do controle e da disciplinarização dos corpos e da sexualidade. O interesse do Estado sobre a sexualidade da população relaciona-se à ascensão da medicina como campo de saber “autorizado” a produzir verdades sobre a sexualidade, classificando e hierarquizando sujeitos e comportamentos.

O PEAS insere-se nos discursos e práticas de produção de sujeitos que, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, investem na prevenção e na informação como caminho para uma vida saudável. Nesse caso, o foco de ação dessas práticas recai sobre a “população adolescente”, tendo em vista a necessidade de que esse segmento populacional, “naturalmente” despreparado para uma gravidez e “naturalmente” vulnerável às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, seja informado e prevenido. O PEAS investe sobre os sujeitos adolescentes, com o objetivo de produzir indivíduos responsáveis e autônomos, que

construam formas “seguras” de vivenciar a sexualidade. Ao contrário do que possa parecer, não considero importante acusar/julgar ou perceber algum objetivo “escondido” por traz das atividades do PEAS, mas sim olhar para o programa como fonte de discursos e práticas que se entrelaçam numa rede extensa de saber-poder, produzindo identidades (pontos de apego temporário, fugazes) e modificando subjetividades.

Na dinâmica dos processos de fabricação de sujeitos sexuados e generificados, a escola passa a ser considerada uma instância privilegiada no desenvolvimento de atividades e programas de educação sexual. Desse modo, a sexualidade tem se tornado alvo de distintas pedagogias: higiene, ordenamento, contenção, aconselhamento, saúde e prevenção são algumas das idéias que vêm constituindo um “campo de ação” para a educação escolar. Qual o lugar da sexualidade na escola? Essa é uma questão que não uma única resposta, mas podemos dizer que, quando se pensa em transformar a sexualidade em tema de trabalho na escola, geralmente busca-se o refúgio no científico, nas palestras com médicos(as) e enfermeiras(os), práticas que visam instruir o(a) adolescente a se prevenir das doenças e de uma possível gravidez. O trabalho com o PEAS na escola enfoca a saúde sexual e reprodutiva, mas amplia-se para temas como protagonismo juvenil, projeto de vida, tomada de decisões, violência, comunicação interpessoal, entre outros.

Quando se trata de educação sexual e sexualidade na escola, quem está “preparado(a)”? Nesse sentido, observei diversas falas que argumentavam do “despreparo” de professoras e professoras diante do tema, vinculando-a a uma “formação deficiente”. O PEAS vincula-se à questão da formação docente, na medida em que disponibiliza a seus(as) participantes cursos de “capacitação” sobre os temas e a metodologia utilizados em suas ações. Esses cursos têm um público específico – profissionais da educação, saúde, justiça e ação social –, para o qual está “endereçado”.

No presente trabalho, o PEAS foi analisado como instância de produção (discursiva e não-discursiva), mas também como produto. Ao se incorporar à dinâmica dos cotidianos escolares, o PEAS parece provocar/mobilizar múltiplas (re)ações: polêmica, empenho, abandono, disputa, incômodos, negação, silenciamento, oportunidades de trabalho, novas relações, outras formas de compreender a si e os outros. Ali, nesse cotidiano, o PEAS, em uso pelos sujeitos, adquire novos contornos, novas fronteiras, não é mais aquele que foi mostrado nos cursos de “capacitação”: agora, o programa está imerso nessa rede de relações, de saberes, de influências, de forças que é o espaço escolar.

Com a pesquisa, observei que, apesar de ter um “conceito positivo” para as professoras, diretoras, membros do Comitê PEAS, o programa parece ter status de uma

viagem enganosa, como se esses sujeitos tivessem adquirido um daqueles “pacotes de viagem” e, ao se deparar com o “real”, com o cotidiano, têm a impressão de que não era bem o que tinham pensado. Nesse sentido, vejo que existe uma relação tensa entre o PEAS vivenciado nos cursos de “capacitação” e o PEAS incorporado à dinâmica da escola: qual é o seu espaço? Por que falar de sexualidade, de protagonismo juvenil, se temos outros temas mais “urgentes”? Por que alguns temas são mais “urgentes” que outros? Quem deveria se responsabilizar pelo PEAS na escola: as professoras “capacitadas”? A direção ou a coordenação pedagógica? Toda a comunidade escolar? Em que momentos se assume a identidade de sujeito-PEAS (professor(a), aluno(a), etc.)?

Todas essas questões também passam pela coordenação do programa no município, pois percebe-se algumas indefinições: qual tem sido o papel do Comitê PEAS atualmente? Que possibilidades “reais” de ação o Comitê possui? Considero relevante destacar que o Comitê PEAS/JF está inserido em relações de poder, em disputas políticas, no sentido de que a “visão” e a “concepção” que os(as) membros desse grupo têm, não é a mesma das autoridades político-administrativas do município. Em diversos momentos, nas reuniões do Comitê, estava posta a polêmica: que pode ser feito diante das possibilidades que são dadas? Até que ponto o trabalho é limitado pela divergência de olhares em relação às autoridades político-administrativas do município? Fazer parte do Comitê, ser responsável por sua coordenação, é algo que deve ser feito “voluntariamente”, sem nenhuma “contrapartida” (liberação de tempo de trabalho, apoio financeiro/material, etc.)?

Assumo que, de certa forma, as questões que me conduziram ao exercício da pesquisa e à construção deste trabalho são motivadas pela minha crença de que a educação sexual pode (e deve) ter espaço nas escolas e nas universidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Entretanto, penso que a legitimidade desses espaços não será produzida por nenhuma determinação oficial ou pela vontade de certos indivíduos ou grupos, como o Comitê PEAS/JF. É necessário maior investimento na formação docente no que diz respeito à sexualidade, às relações de gênero, ao protagonismo juvenil, o que significa que não tenhamos apenas a inclusão desses temas nos currículos oficiais, mas também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com a dúvida, a incerteza, o inusitado e a curiosidade, procurando “*manter viva a pergunta*” (FERRE, 2001). Assim, pensar na legitimidade da educação sexual no espaço escolar, pode nos conduzir a repensar a escola que temos, perceber sua contingência histórica e os processos de submissão e classificação de identidades e hierarquização de saberes. E se quiserem que a sexualidade fique “aprisionada” nas “grades curriculares”? E se ela se tornar mais uma aula, com tempo e espaço definidos, com roteiros

fechados? E se as aulas de educação sexual servirem de pretexto para o aconselhamento moral/religioso, para a normatização de comportamentos, para a vigilância das atitudes de alunas e alunos? E se essas aulas tiverem caráter puramente preventivo, informativo, biológico? Como saber que efeitos esses processos produzirão? Como incluir a sexualidade nos currículos a partir de uma abordagem diversa, múltipla, plural? Vários são os riscos que assumimos, porém, sabemos que as mudanças não acontecem quando queremos, do jeito que imaginamos, no momento que gostaríamos.

Acima de tudo, acredito que esta dissertação não apresenta respostas para essas e outras questões (pelo menos, não é sua pretensão), mas em suas “suspeitas”, em seus “deslocamentos”, em suas “problematizações”, lança novas possibilidades sobre discussões aparentemente inexistentes. Entretanto, não seria ingênuo a ponto de pensar que as questões lançadas pela pesquisa não sugerem mudanças – no PEAS, na escola, nas professoras, no Comitê PEAS/JF – mesmo que indiretamente. Acredito que deveríamos estar sempre abertos(as) às mudanças e às instabilidades, e talvez, como numa viagem, aquilo que “sai do programado”, possa nos desacomodar e nos fazer pensar outras coisas, atentar-se para o despercebido, apreciar outras paisagens.

Para finalizar, faço um convite: desamarre o olhar, faça de seu olhar uma imensa caravela, pois o mundo é sempre novo. Deixe-se ver as coisas sem essa história de “natural”, “certo ou errado”, “normal” ou “anormal”. E, como nos propõe Louro (2006), que possamos sempre estar atentos(as) ao intolerável, tendo em vista que o “intolerável” possivelmente pode ser concebido como “aceitável” ou “normal”. Em relação à escola, esta postura pode ser bastante fértil. Na medida em que nela convivemos e trabalhamos (e vivemos!), e sobre ela pesquisamos, podemos interferir, mesmo que minimamente, no campo de forças, nas relações de poder, que produzem concepções preconceituosas ou atitudes e comportamentos discriminatórios. Em se tratando de sexualidade, a marginalização de determinadas identidades sexuais traz consigo algumas dessas concepções, atitudes e comportamentos. Tornar isso visível, problematizar essas questões, pode contribuir para que possamos passar do “aceitável” ao “intolerável”.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional**. Trabalho apresentando no GE Gênero, Sexualidade e Educação, durante a 27ª reunião da ANPED. Outubro/2004. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 12 nov. 2007.

_____. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. (Tese – Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ANZIEU, Didier. **O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do ofício. In: _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.124-134.

BALEEIRO, M^a Clarice et al. **Sexualidade do adolescente: fundamentos para uma ação educativa**. Salvador: Fundação Odebrecht, 1999.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Educação Sexual: debate aberto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF, 1998.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 21, p.71-96, 1996.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. São Paulo: Moderna: Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Educação em pauta: temas transversais).

CAMARGO, Ana M^a Faccioli et al. Sala de aula e produção de subjetividades: medos e perigos. **Educação**, Porto Alegre, n.2 (56), p.317-332, maio/ago. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CÉNDAR, Maria Rita de Assis. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. 1998. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1998.

CESTARO, Patrícia M^a Reis. Formação continuada docente: algumas considerações. In: Juiz de Fora, Secretaria de Educação. **Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora: escola com compromisso social**. Ano II, n^o 2, dezembro/2006. p.41-44.

CLARETO, Sônia Maria; SÁ, Érica Aparecida de. Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In: CALDERANO, M^a da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (orgs.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2006. p.19-38.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, M^a Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, n. 68, dezembro/1999. p.202-219.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-22.

CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pró-posições**, Campinas, n.3, v.14, p.103-117, set./dez. 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. Formação continuada de professores: idéias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistemas de ensino. In: CALDERANO, M^a da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (orgs.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2006. p.131-146.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução: Tomaz T. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-76.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.31-40. (Projeto e Práticas Pedagógicas).

FERRARI, Anderson. Universidade, sexualidade e a “vontade de saber”. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, n. 6, p.41-52, 2004a.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p.105-115, 2004b.

_____. **“Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?” Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual**. 2005. (Tese – Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005.

FERRE, Nuria Pérez L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2 ed. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

_____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras: Londrina, PR: Eduel, 2006.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 1990. p.45-94.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução: M^a Thereza da Costa Albuquerque. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. 22 ed. Organização, Introdução e Revisão Técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FUNDAÇÃO BELGO - GRUPO ARCELOR. **Instrumentos de monitoramento e avaliação dos comitês técnicos**: PEAS BELGO. s/d. mimeo.

_____. **Programa de Educação Afetivo-sexual PEAS Belgo-Arcelor Brasil**: “um novo olhar”. Belo Horizonte: Fundação Belgo: Grupo Arcelor, dez/2005a.

_____. **Programa de Educação Afetivo-sexual PEAS Belgo**. Apresentação de resultados do programa. fev/2005b. mimeo.

_____. **Programa de Educação Afetivo-sexual PEAS Belgo**. Manual de capacitação – curso básico de formação, primeira etapa. Belo Horizonte: Fundação Belgo: Grupo Arcelor, jun./2005c.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.66-81.

_____. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al* (orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p.219-238.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando numa educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.15-41. (Coleção O sentido da escola).

GAMA, M^a Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. Trabalho apresentando no GT Formação de Professores durante a 30^a reunião da ANPED. Outubro/2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 12 nov. 2007.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o “nós, professores”**. Trabalho apresentando no GT Formação de Professores durante a 29^a reunião da ANPED. Outubro/2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 23 out. 2006.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.9-20.

GUIDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1993.

GROSSMAN, Eloísa. A adolescência através dos tempos. **Adolescência Latinoamericana**, Porto Alegre, v.1, n.2, p.68-73, jul./set. 1998.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARDT, Lúcia Schneider. **Formação de professores: as travessias do cuidado de si.** Trabalho apresentando no GT Formação de Professores durante a 29ª reunião da ANPED. Outubro/2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 23 out. 2006.

LADE, Marcela Lazzarini de. **A Formação Continuada para a Diversidade: um estudo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002a.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p.35-86.

_____. **Nietzsche & a educação.** 2 ed. Tradução: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores & Educação, 2).

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4 ed. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p.7-34.

_____. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 225-242.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Comunicação apresentada na V ANPED Sul, Curitiba, 2004b. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento.** Texto apresentado no II Congresso Brasileiro de Homocultura, Brasília, 2004c. Disponível em: <http://www.geerge.com/mesa_redonda.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Trabalho encomendado apresentado no GT “Gênero, Sexualidade e

Educação”, durante a 29ª reunião da ANPED. Outubro/2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 23 out. 2006.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, Campinas, SP, 1995. p.13-20.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.9-27.

_____; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, M^a Isabel E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.23-44.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. 3 ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção falas poéticas).

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

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6).

RAGO, Margaret. **O efeito-Foucault na historiografia brasileira**. Disponível em: <<http://geocities.com/sociedadecultura3/foucaultbras.html?200810>>. Acesso: 01 out. 2008.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIBAS, Nádia de Oliveira. **Parceria empresa/escolas públicas: problema ou solução?** 2003. (Dissertação - Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____ (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.15-25.

RIBEIRO, Paulo Rennes M.; REIS, Giselle Volpato dos. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.27-71.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2003. (Literatura em minha casa, v.4. Clássico universal).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.31-52, 1993.

SANTOS, Edna Maria dos. **Sexualidade e Saber**: “monstros”, mistérios e encantamentos na educação brasileira. 1996. (Tese – Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 1996.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, M^a Isabel E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.9-22.

SAYÃO, Yara. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 1997. p.107-117.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da. **Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.247-258.

_____; CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: _____; BASTOS, M^a Helena C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.142-164.

TERTO Jr., Veriano. Homossexuais soropositivos e soropositivos homossexuais: questões da homossexualidade masculina em tempos de AIDS. In: PARKER, Richard; BARBOSA, M^a Regina (orgs.) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. p.90-104.

TOMAZ, Adriane Silva. Fundação Belgo-Mineira: o empresariado em ação. In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.237-254.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores & Educação, 4).

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p.35-82.

WEREBE, M^a José Garcia. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 26, p.21-27, set/1978.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ANEXO 1**Questionário aplicado às(aos) integrantes do Comitê PEAS/JF**

1) Nome: _____

2) Profissão: _____

3) Área/Setor em que trabalha atualmente: _____

4) Fale sobre a sua relação com o PEAS: _____

5) Fale sobre o Comitê Técnico PEAS/JF: _____

6) Fale sobre a sua relação com o Comitê PEAS/JF: _____

7) Fale sobre o PEAS hoje nas escolas:

8) Fale sobre a relação das escolas com o Comitê PEAS/JF:

9) Fale sobre a questão da parceria empresa/escola pública:

10) Fale sobre a questão da formação de professores(as) para o trabalho com sexualidade na escola:

OBRIGADO!

ANEXO 2

Objetivos do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)

OBJETIVO GERAL

- Promover o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de adolescentes por meio de ações integradas de caráter educativo e participativo focalizadas na sexualidade e na saúde sexual e reprodutiva, implementadas nas escolas participantes do PEAS em Juiz de Fora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Capacitar profissionais das áreas da educação, saúde, justiça e ação social, para promoverem o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de adolescentes, dentro da proposta do programa.
- Capacitar adolescentes para atuarem como agentes de transformação social junto a outros adolescentes e à comunidade em geral.
- Ampliar as oportunidades de atuação dos(as) adolescentes na comunidade geral, através da relação de parceria com adultos-referência.
- Fortalecer as escolas, unidades de saúde e centros comunitários como pólos irradiadores de ações educativas-participativas-preventivas com adolescentes na comunidade.
- Sensibilizar a rede de apoio social (família e instituições do sistema de garantia de direitos) para assumirem uma visão positiva do(a) adolescente como oportunidade e como parte da solução das questões relacionadas à sexualidade e aos direitos sexuais e reprodutivos.
- Integrar as ações das áreas do Programa (educação, saúde, justiça e ação social), criando condições para uma atenção diferenciada aos(às) adolescentes de acordo com as especificidades das mesmas.
- Facilitar a incorporação da perspectiva de gênero em todas as ações do Programa.
- Promover a incorporação da metodologia participativa e dos temas relacionados à sexualidade e aos direitos sexuais e reprodutivos nas ações do Programa.

- Desenvolver a participação cidadã e o espírito de solidariedade em todos os participantes do Programa.
- Criar condições para que as ações preventivas à gravidez não-planejada, às DST e AIDS, ao uso indevido de drogas, à violência sejam incorporadas pelas diversas instituições participantes do Programa.
- Possibilitar a diminuição da vulnerabilidade na adolescência através de ações de fortalecimento da auto-estima, do auto-cuidado e do desenvolvimento da trabalhabilidade.
- Contribuir para a criação de um Núcleo de Articulação Intersetorial, formado pelas diversas instâncias participantes do Programa, que garanta a sustentabilidade, o monitoramento e a avaliação das ações.

ANEXO 3

Crêterios para Sele o de Capacitadores(as)

(Fundac o Belgo – Grupo Arcelor, 2005)

Sele o de Capacitadores(as) do PEAS Belgo Arcelor Brasil

- Indica o por parte da equipe responsável pelo Programa no município e gestores.
- Entrevista individual com dois profissionais para indicar:
 - a. Interesse em ser capacitador(a);
 - b. Vínculo com o estado/município/outra institui o;
 - c. Disponibilidade de tempo para as atividades do Programa;
 - d. Flexibilidade, abertura para mudanças frente a situa es novas e revisão de conceitos;
 - e. Relacionamento interpessoal e familiar;
 - f. Empatia, disponibilidade para ouvir o outro;
 - g. Capacidade de organiza o;
 - h. Criatividade e iniciativa;
 - i. Fluência verbal e fala objetiva;
 - j. Imagem positiva em rela o a adolescentes;
 - k. Sentir-se   vontade para trabalhar os conteúdos do Programa;
 - l. Experiência anterior em trabalhos com adolescentes/adultos e com sexualidade;
 - m. Valores familiares, preconceitos e influências religiosas;
 - n. Espírito jovem, boa capacidade de trabalho, interesse e possibilidade de crescimento;
 - o. Condi es de saúde (estrutura psíquica, outros impedimentos);
 - p. Facilidade em estabelecer parcerias.
- Avalia o durante o curso de forma o básica de capacitadores(as).
- Supervisão durante todo o processo de capacita o (planejamento, curso de forma o básica e oficinas) atuando como capacitador(a) em pelo menos uma turma.

ANEXO 4

Principais Conteúdos da Capacitação Básica do PEAS (Fundação Belgo – Grupo Arcelor, 2005)

Primeira Etapa (Curso básico de 40 horas)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes e valores ▪ Processo de mudança ▪ Comunicação ▪ Sexualidade, corpo e gênero ▪ Infância e adolescência ▪ Vulnerabilidade ▪ Saúde sexual e reprodutiva ▪ Prevenção ao uso de drogas ▪ Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres ▪ Participação e protagonismo juvenil ▪ Educação sexual ▪ Trabalho com grupos e metodologia participativa
Segunda Etapa (Oficinas específicas de 20 horas)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto de Vida e tomada de decisão – a rede de relações dos(as) adolescentes ▪ O PEAS na escola – possibilidades educacionais ▪ Oficinas temáticas como ação educativa ▪ Incorporação da família ▪ Violência ▪ Qualidade de atenção ▪ Atualização em anticoncepção ▪ Planejamento das ações com adolescentes
Capacitação de Comitê Técnico (conteúdos específicos – 20 horas)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhando em equipe ▪ Planejamento das ações do Comitê Técnico ▪ O processo de capacitação e supervisão ▪ Manejo dos instrumentos de implementação do Programa ▪ Monitoramento e avaliação de Programas