

# **PROFESSORES(AS)<sup>1</sup>, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: PRODUZINDO SUJEITOS NOS CONTEXTOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL (PEAS)**

**CASTRO**, Roney Polato de – UFJF

**GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação**

## **Introdução**

Desde as décadas de 1960 e 1970, significativas transformações sócio-culturais e históricas vêm ocorrendo no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade, a partir da ação dos movimentos feminista, gay e lésbico, que passam a expor de forma mais explícita e incisiva suas reivindicações e contestações, e do surgimento, na década de 1980, da AIDS. Nesse contexto, novas possibilidades de conceber e vivenciar as identidades sexuais e de gênero são vislumbradas, com reflexos no âmbito social e político (através das organizações não-governamentais, da militância político-partidária, das políticas públicas) e no âmbito acadêmico, com a realização de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento. Essas áreas têm dirigido sua atenção para sexualidade e as relações de gênero como algo “construído”, ampliando o debate para outras categorias como o corpo, as identidades etc.

Em relação à Educação, percebe-se a inclusão desses temas nos currículos, principalmente a partir da década de 1990, quando as escolas são “convocadas” a tratar das relações que envolvem a sexualidade e os gêneros. Nesse contexto, surge o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), instituído pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pela Fundação Odebrecht. O PEAS propõe o desenvolvimento de atividades nas escolas, em parcerias com os setores de saúde, justiça e ação social, tendo como foco a adolescência. O primeiro e importante passo para a incorporação do programa nas escolas é a participação nos cursos de formação básica, chamados de cursos de “capacitação<sup>2</sup>”, tendo como principais alvos os(as) professores(as). Durante a “capacitação”, esses(as) profissionais têm intensa carga de atividades, incluindo discussões e aprofundamento em vários conceitos-chave, como sexualidade, gênero, saúde sexual e reprodutiva, vulnerabilidade, empoderamento,

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> A expressão está entre aspas para significar uma “suspeita” com relação ao seu uso e aos sentidos produzidos a partir desse uso.

projeto de vida entre outros. Após a “capacitação”, os(as) professores(as) retornam às escolas com a tarefa de planejar e executar atividades e projetos com os(as) adolescentes. Atualmente, em Minas Gerais, esse programa é desenvolvido em escolas da rede pública (estaduais e municipais), em alguns casos, a partir de parcerias com empresas privadas, como a Belgo-Arcelor Brasil<sup>3</sup>. 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.

O presente artigo foi construído com base nas reflexões e análises realizadas por ocasião do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, a qual enfocou o PEAS, desenvolvido em escolas do município de Juiz de Fora (MG)<sup>4</sup>. Fazendo um recorte dessas análises, busco problematizar a formação docente para a abordagem da sexualidade no ambiente escolar. As análises aproximam-se da perspectiva pós-estruturalista, o que significa dizer que o interesse é compreender os sujeitos e suas concepções como produto e produtores de discursos e práticas. Além disso, essa ótica permite fomentar questionamentos, socializar questões, ao invés de produzir respostas. Assim, questiona-se a existência de “verdades absolutas” e grandes generalizações.

### **PEAS, sexualidade e educação sexual na escola: entre discursos e materialidades**

Tomando como inspiração a obra de Foucault (1999), penso que tem se proliferado os discursos sobre a sexualidade, fomentando práticas e fazendo circular discursos nos mais diversos segmentos sociais. A propósito do tema 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? 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(as) de disciplinas como Ciências, Biologia e 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

---

<sup>3</sup> A empresa vem passando por transformações, inclusive em sua denominação. Aqui, no entanto, opto pela denominação encontrada nos documentos consultados para a realização da pesquisa.

<sup>4</sup> Nesse caso, as análises enfocam o programa desenvolvido em Juiz de Fora (MG), embora o programa também seja desenvolvido em outros municípios de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Bahia.

relacionadas ao biológico, ao perigo e à doença. 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!

Se a educação sexual ou as possíveis interlocuções entre sexualidade e escola não encontram consenso, causando impasses e tensões, as alternativas podem incluir também o silenciamento e a negação. Pode haver 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”. Desse modo, valoriza-se uma identidade docente que passa pelo pleno domínio dos conteúdos-saberes escolares e científicos. Entra em cena a “formação continuada”, através 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.

Considerando os processos educacionais (escolares ou não) como tecnologias<sup>5</sup> de produção de sujeitos, tendo na escola um espaço privilegiado de exercício desses processos, podemos argumentar que a sexualidade é alvo de vigilância, controle, disciplinamento, pois como nos lembra Foucault (1999), ela tem sido considerada um tipo de “verdade fundamental” dos sujeitos, funcionando como um aspecto que os identifica, que permite 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? Durante minha pesquisa de mestrado, várias situações serviram como foco de análise.

Nas falas das professoras participantes da pesquisa, algumas questões e preocupações eram recorrentes: “*os alunos menores ainda não têm maturidade para o trabalho de educação sexual*”; “*os alunos estão praticando sexo ‘muito cedo’*”; “*eu não sei se estou preparada para falar de certos assuntos*”; “*eu preciso de cursos, como o PEAS, para me sentir mais preparada*”. Caberia, talvez, perguntar o que a 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? Nas observações, percebi algo que acontece com certa frequência nas escolas: o “lugar” da sexualidade parece ser o das

---

<sup>5</sup> O termo “tecnologia” será utilizado na acepção foucaultiana.

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). 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” 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. 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.

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 mecanismos de produção de subjetividades, associadas ao exercício “saudável”, “responsável”, “moralmente correto” da sexualidade, hierarquizando, subordinando e classificando identidades sexuais e de gênero, 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, ali os sujeitos encontrarão diversos “modelos” e pontos de apego e renúncia, que contribuirão para a produção e o entrelaçamento de suas identidades sexuais. 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 PEAS? O que leva professores e professoras a procurá-los, a pautar suas práticas em seus ensinamentos e propostas?

### **O PEAS e a formação de sujeitos-professores**

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 professores(as) para o trabalho com adolescentes no desenvolvimento de atitudes, comportamentos, revisando valores, construindo novas formas de viver a adolescência e a sexualidade, considerando 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. 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.

Penso que a formação docente aproxima-se de uma “viagem”, que passa pelas experiências que os sujeitos vivenciam, nas quais se tornam professores(as) e vão ressignificando os sentidos e as possibilidades do “ser professor(a)”. Nessas trajetórias experienciadas, o sujeito leva na bagagem os discursos e práticas que o constroem, desde seu nascimento. Alguns caminhos dessa “viagem de formação” 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)? No presente artigo, o objetivo principal é 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.

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; SOUZA, 2006). 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. Em relação aos cursos de formação que visam tratar de temas específicos, como sexualidade, percebe-se uma tendência em adjetivá-los como “formação continuada” (MARIN, 1995; SOUZA 2006).

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. Porém, além desses cursos, através de quais outros mecanismos nos constituímos professores(as)? Por meio de que imagens e representações produzimos nossas identidades docentes? 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.

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. 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 (HALL, 2000). Acreditando que não somos professores(as) e sim que “nos tornamos” 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. 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, 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(as) adolescentes, que está disposto a mudar sua prática pedagógica, que incorpora comportamentos e atitudes valorizados pelo programa. Assim, o PEAS pode ser um dos mecanismos que mobilizam professores(as) 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. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa momentos formais, ritualizados, estendendo-se como um processo do cotidiano.

Pode ser oportuno questionar o papel do PEAS diante da “viagem de formação” docente: o programa se constitui como mecanismo de produção de subjetividades docentes? O PEAS modifica a forma como professores e professoras vêm a si mesmos(as)? Mesmo argumentando que a formação não se limita aos cursos que pretendem “capacitar” ou “instrumentalizar” professores(as), penso que cursos 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” (LARROSA, 2002). 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.<sup>a</sup> Dalva).*

*“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.<sup>a</sup> Dilma).*

*“[...] 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 [...]**” (Prof.<sup>a</sup> Lúcia).*

Diante das falas das professoras, percebo que 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, 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”.

### **Pensando sobre o curso de “capacitação”: a quem está “endereçado”?**

Para os instituidores do PEAS, um dos grandes desafios à implantação da educação afetivo-sexual nas escolas é o despreparo dos profissionais para trabalhar com as temáticas que englobam os conteúdos do programa. “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). Durante a “capacitação”, 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, 2005, p.23).

As vivências dos cursos de formação continuada nem sempre representarão um padrão linear de produção de um “ser professor(a)”. O modelo de professor(a) eleito nesses cursos nem sempre será adotado na prática cotidiana, sendo, portanto, contingentes e, de algum modo, mobilizando professores(as) a assumi-los ou não. Se considerarmos esses profissionais 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”<sup>6</sup> educacionais

---

<sup>6</sup> “Texto” está sendo pensado 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.

“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” (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”, baseio-me no argumento de que eles são feitos “*para*” alguém, são “endereçoados” 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, 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(as) professores(as) que dele participarão, o que eles(as) querem, o que os(as) mobiliza a exercer determinadas atitudes na escola, o que lhes dá prazer em realizar determinadas atividades, entre outros.

É muito comum entre professores(as), nas escolas e em eventos como seminários e palestras, ouvirmos a expressão “*nós não fomos preparados(as) 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 teriam dado a formação necessária para o enfrentamento “dessas questões” que povoam o cotidiano das escolas. Mas, antes de perguntar se estamos ou não preparados(as) 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 estivéssemos 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). Nesse contexto, os desentendimentos e descompassos que são parte de qualquer “processo” são encarados

como elementos de frustração. 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. Ai 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.<sup>a</sup> Gláucia).*

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(as) 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 “desviante”. 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).

### **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, transgredir 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.

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.

## Referências

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<sup>a</sup> 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.

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.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: M<sup>a</sup> Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

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

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.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.35-86.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a educação**. 2 ed. Tradução: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores & Educação, 2).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, Campinas, SP, 1995. p.13-20.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 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.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.