Tese

MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)

Programa de Pós-Graduação em Educação /FAE-UFMG

Belo Horizonte

2014

Anna Cláudia Eutrópio Batista d'Andrea

MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emilio Diniz-Pereira

Programa de Pós-Graduação em Educação /FAE-UFMG

Belo Horizonte

2014

MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, 23 de maio de 2014.

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (Orientador)

_____

Profa. Dra. Mary Neide Damico Figueiró (UEL)

_____

Profa. Dra. Célia Regina Rossi (UNESP)

_____

Prof. Dr. Miguel Arroyo (UFMG)

_____

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG)

_____

Profa. Dra. Márcia Stengel (PUCMINAS – Suplente)

_____

Profa. Dra. Shirley Aparecida Miranda (UFMG – Suplente)

DEDICATÓRIA

Para Louis Ricci, eterno mestre e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, pela leveza e amizade em todo o processo e por sempre incitar a reflexão sobre a responsabilidade na produção e divulgação do conhecimento num País em que tão poucos têm acesso à pós-graduação.

A minha orientadora do mestrado e amiga, Professora Dra. Sandra Azeredo, por ter me apresentado e cedido todos os livros que possuía de bell hooks e por ter me permitido participar dos Seminários de Gênero, Raça e Literatura em 2010 e 2011 que ampliaram em meu coração as certezas da luta feminista feita com amor e coragem.

Aos professores Dr. César Aparecido Nunes e Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite pela leitura atenta e cuidadosa do texto da banca de qualificação e por todas as contribuições daí advindas.

Aos 11 anos que participei do Programa de Educação Afetivo-Sexual e Programa Vale Juventude e a todas as pessoas que participaram dos esforços pela construção de uma educação em sexualidade emancipatória: jovens e profissionais de todos os municípios e toda a equipe da Martins Pereira (Vanda Eliza Martins Pereira, Eliza Queiroz, Janaína Ávila, Vilma de Sousa, Lucas Pinheiro Figueiredo, Stela Brasil, Wilma Microni, Rosalina Soares, Patrícia Veloso, Sônia Carvalho, Éder Rocha, Vanessa Henriques, Clície Lourenço).

As minhas/meus entrevistadas/os pela generosidade ao compartilhar lembranças e histórias e pela força que possuem em continuar trilhando caminhos possíveis para a educação em sexualidade.

A Faculdade de Educação da UFMG, por ser plural, diversa, cheia de vida e conhecimento. Sempre me senti em casa! Obrigada a todas/os funcionárias/os da Pós-Graduação pela gentileza de sempre. Obrigada a Emília, Sônia e Ronaldo queridas/os irmãs/os de orientação!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro em parte da pesquisa.

A minha família e amigas/os por alegrarem meu viver e serem torcida e apoio em toda a minha trajetória.

Ao Carlos Frederico, por ser feminista e romper as lógicas sexistas de divisão do trabalho doméstico. Só assim foi possível ser mãe durante o doutorado e ainda terminar a tese! Você é a melhor escolha que fiz.

Ao Bernardo, meu filhote, por ser doce e compreender, a sua maneira, minhas ausências.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009. Por meio de um estudo de caso do município de Belo Horizonte, realizamos sete entrevistas com funcionários aposentados ou atuantes da Prefeitura Municipal e analisamos documentos. Optamos por uma abordagem emancipatória da educação em sexualidade, o que significa lidar com o tema inserido historicamente e de uma maneira comprometida com a transformação da sociedade rumo à equidade de gênero e valorização da diversidade sexual. A feminista negra norte-americana bell hooks e os educadores brasileiros Paulo Freire e Miguel Arroyo, os estudos do campo da formação de professores e da educação em sexualidade constituíram nosso referencial de análise. Em relação aos dados empíricos, organizamos as iniciativas de formação em quatro movimentos: **articulação regional**, cujo expoente foi o Núcleo de Educação Afetivo-Sexual na Regional Barreiro; **articulação municipal**, que evidencia a existência de iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; **articulação intersetorial**, que revela a parceria de saúde e educação no Programa "BH de Mãos Dadas contra a AIDS"; e, finalmente, **articulação interinstitucional**, em que a Universidade Federal de Minas Gerais, o Ministério da Educação, o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais se unem e promovem o projeto "Educação sem Homofobia". Na análise das iniciativas, percebemos que nenhuma delas possui apenas uma abordagem da educação em sexualidade e são marcadas pelo hibridismo. Em relação aos modelos de formação docente, nossa análise reforça a importância da racionalidade crítica para a formação de educadoras/es em sexualidade. Ainda é preciso fortalecer a autoria docente nas iniciativas de formação e fazer um deslocamento real do *locus* de formação visando ao desenvolvimento institucional das escolas. A partir das iniciativas analisadas, compreendemos que um caminho para a formação de educadoras/es em sexualidade é a não valorização de uma única forma de expressão da sexualidade e nem a prescrição de abordagens didáticas enfatizando a criação de um processo dialógico em que saberes podem ser compartilhados, questionados, explicitados, buscando a valorização da diversidade e a legitimação da diferença. Para isso, é imprescindível compreender o debate mais amplo em que a sexualidade se insere, questionando os fundamentos político-ideológicos de uma educação em sexualidade exclusivamente preventiva.

Palavras-chave: formação de educadoras/es; educação em sexualidade; Belo Horizonte

ABSTRACT

The research herein presented aims at analyzing the initiatives to form educators for the work in sexual education at the Municipal Educational Network of the city of Belo Horizonte, from 1989 to 2009. By means of a case study in the city of Belo Horizonte, seven interviews with retired and current employees of the city administration were carried out and documents were analyzed. An emancipating approach towards sexual education was opted, which means dealing with the issue, under a historically inserted perspective, and in a way committed to the transformation of society towards gender equality and upholding sexual diversity. Afro-American feminist Bell Hooks and Brazilian educators Paulo Freire and Miguel Arroyo, the field studies in the formation of teachers and sexual education, make up the analytical framework. Regarding empirical data, the initiatives of formation were organized in four movements: **regional articulation**, whose landmark was the Center of Affective Sexual Education (Núcleo de Educação Afetivo Sexual - NEAS), in the Barreiro regional administration; **municipal articulation**, which shows the existence of initiatives of formation of educators in sexuality in Belo Horizonte, coordinated by the Municipal Secretary of Education (Secretaria Municipal de Educação - SMEd-BH); **cross-sector articulation**, which reveals the link between health and education in the Program "BH de Mãos Dadas contra a AIDS" ("BH holding hands against AIDS"); and, finally, **cross-institutional articulation**, in which the Federal University of Minas Gerais, the Ministry of Education (MEC), the SMEd-BH Center of Ethnical-Racial and Gender Relations (Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero), and social movements gather and put forward the project "Educação sem Homofobia" (Homophobia-free education). By analyzing such initiatives, one realizes that none of them displays a single approach to sexual education and are all noted for their hybridism. Regarding the models of formation of teachers, the analysis reinforces the importance of critical reasoning for forming educators in sexuality. It is still necessary to strengthen the teacher's role in the initiatives of formation and bring about a real shift in the *locus* of formation, with a view to the institutional development of the schools. Based on the analyzed initiatives, it is understood that one path for the formation of educators is to not champion a single way to express sexuality and not prescribe didactic approaches. A dialogical process is created, in which knowledge can be shared, questioned, advanced, seeking to uphold diversity and legitimacy of difference. In order to do so, it is paramount to understand the broader discussion which encompasses sexuality, questioning the political-ideological bases of an exclusively preventive sexual education.

Keywords: formation of educators; sexual education; Belo Horizonte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese das três concepções de formação de professores..... 73

Quadro 2 Atividades realizadas entre 1992 e 2000 (Articulação Municipal)... 117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa

DST - Doenças Sexualmente transmissíveis

ENA - Encontro Nacional de Adolescentes

GAPA - Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS

GOSB - Grupo de Orientação Sexual

GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros – Travestis- Transexuais

NEAS - Núcleo de Educação Afetivo-Sexual do Barreiro

NUGDS - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual

Nuh/UFMG - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania Gays, Lésbico, Bissexual e Transexual da Universidade Federal de Minas Gerais

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAS - Programa de Educação Afetivo-Sexual

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SMED - BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SPE - Programa Saúde e Prevenção nas Escolas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**13**
1.1	**Aspectos metodológicos e éticos.....**	**16**
1.2	**A estrutura da tese.....**	**23**
2	**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: CONCEITOS E ABORDAGENS.....**	**25**
2.1	**Uma breve história da educação em sexualidade.....**	**26**
2.2	**Educação em sexualidade: uma abordagem emancipatória.....**	**28**
2.3	**Diferentes abordagens da educação em sexualidade.....**	**37**
2.4	**O conceito de sexualidade.....**	**45**
2.5	**A sexualidade em Michel Foucault.....**	**49**
2.6	**A orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....**	**51**
3	**CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES EM SEXUALIDADE.....**	**57**
3.1	**Formação continuada: conceitos e perspectivas.....**	**57**
3.2	**A formação de professores no Brasil.....**	**66**
3.3	**Limites dos processos de formação continuada.....**	**70**
3.4	**Concepções e modelos de formação continuada.....**	**73**
3.5	**Propostas de formação continuada em educação em sexualidade emancipatória.....**	**76**
4	**TERRITÓRIOS EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE.....**	**80**
4.1	**A Pedagogia Engajada de bell hooks.....**	**81**
4.1.1	***Biografia*.....**	**82**
4.1.2	***Principais conceitos*.....**	**84**
4.2	**Territórios em disputa na educação.....**	**89**
4.2.1	***Educação bancária e educação como prática da liberdade*.....**	**90**
4.2.2	***Teoria e prática*.....**	**96**

4.2.3 ***Educação e sistemas de dominação*****..... 101**

4.2.4 ***Racionalidade e afetividade*****..... 106**

5 VINTE ANOS DE INICIATIVAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES EM SEXUALIDADE EM BELO HORIZONTE: MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES..... 109

5.1 O primeiro movimento: articulação regional..... 111

5.2 Segundo movimento: articulação municipal..... 115

5.2.1 ***Cursos*****..... 117**

5.2.2 ***Seminários*****..... 120**

5.2.3 ***Simpósios, congressos e encontros*****..... 121**

5.2.4 ***Publicações*****..... 123**

5.2.5 ***Projeto Brasil*****..... 124**

5.3 Terceiro movimento: articulação intersetorial..... 127

5.4 Quarto movimento: articulação interinstitucional..... 134

6 INICIATIVAS EM ANÁLISE: DISPUTA DE TERRITÓRIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE..... 140

6.1 Educação em sexualidade em análise..... 140

6.2 A formação de educadores em análise..... 150

6.3 Uma análise sobre os territórios em disputa..... 162

6.3.1 ***Educação bancária e educação como prática da liberdade*****..... 162**

6.3.2 ***Relação teoria e prática*****..... 167**

6.3.3 ***Educação e sistemas de dominação*****..... 169**

6.3.4 ***Racionalidade e afetividade*****..... 176**

7 ARTICULAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS POSSÍVEIS..... 179

REFERÊNCIAS..... 184

APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 192

ANEXO A Registro da primeira reunião do GOSB que posteriormente foi renomeado NEAS..... 194

ANEXO B Ofício convite para Seminário Estratégico do CAPE..... 196

ANEXO C Ofício convite para participação no Projeto Brasil..... 197

ANEXO D Programação do I Seminário sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero 198

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as iniciativas de formação de educadoras[1]/es[2] para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009. Os propósitos mais específicos desta investigação acadêmica foram os seguintes: mapear e caracterizar os diferentes processos de formação de educadoras/es para atuação com sexualidade no município de Belo Horizonte entre 1989 e 2009; evidenciar e problematizar os conceitos e estratégias metodológicas utilizados nos processos de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nesse período; e, finalmente, compreender os conceitos de sexualidade, educação sexual e de formação docente utilizados nas iniciativas analisadas.

Durante o processo de pesquisa, várias escolhas foram feitas. A primeira escolha consistiu em fazer uma pesquisa sobre educação em sexualidade utilizando como referencial teórico estudos com uma perspectiva crítica. Outra escolha referiu-se a analisar os conceitos do campo da formação de professores[3]. Essas escolhas traduzem o cerne de nosso interesse: como formar educadoras/es que possam desenvolver práticas engajadas na valorização da diversidade humana, tensionando as normas de gênero que instauram a misoginia e o machismo, assim como as normas heteronormativas que constroem a homofobia?

Escolhemos também a educação em sexualidade emancipatória[4] como lente de análise, pois tal abordagem constitui uma estratégia para a concretização dos direitos sexuais e

[1] Ciente da importância da língua na perpetuação de discriminações a respeito de gênero, adotaremos, ao longo do texto, diferenciações no lugar do modo habitual da língua padrão que adota o masculino como norma. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2006, mostram que 83,1% das pessoas que atuam na educação são mulheres. Sendo assim, quando nos referirmos aos profissionais da educação básica, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es. Quando nos referirmos aos profissionais que atuam com educação em sexualidade, utilizaremos o termo "educadores"; porém, no momento de estabelecer a diferenciação para evitar o masculino como norma, iniciaremos com o feminino: educadoras/es, já que boa parte das pessoas que atuam na educação em sexualidade são oriundas da educação básica e, com isto, é possível imaginar que as mulheres também sejam maioria nesse campo.

[2] Quando estivermos nos referindo aos profissionais que atuam na educação em sexualidade, utilizaremos o termo "educadores", pois, além de professores da educação básica, também atuam no campo profissionais da área da saúde, da assistência social, líderes comunitários, entre outros.

[3] Quando nos referirmos ao campo de pesquisa da formação de professores, utilizaremos o masculino plural que é a forma consolidada na área.

[4] Detalharemos o conceito de educação em sexualidade emancipatória no Capítulo 2.

reprodutivos que são frutos de lutas históricas dos movimentos sociais. A compreensão de que a ação educativa pode ser posicionada e aliada a princípios e propostas engajadas com a justiça social orienta todo o nosso fazer de pesquisadora.

O trabalho da educadora feminista negra norte-americana, bell hooks[5], constituiu-se um importante referencial para as reflexões a que esta pesquisa se propôs. hooks possui uma obra vasta que problematiza temas do feminismo, do racismo, da mídia e também da educação. Três de seus livros são especialmente dedicados ao ensino e à atividade educativa: *Teaching to Transgress* (1994); *Teaching Community* (2003) e *Teaching Critical Thinking* (2010). Nesses três livros, aprendemos como a sala de aula e as relações ali estabelecidas produzem mudanças ou reiteram preconceitos. Com hooks, fortalecemos nosso entendimento de que a educação em sexualidade pode ser uma maneira de questionar hierarquias sociais e problematizar a própria prática pedagógica. Para tanto, os processos de formação de educadoras/es para o desenvolvimento de ações educativas em sexualidade devem buscar tanto a reflexão sobre os *temas* e *conteúdos* da sexualidade, quanto problematizar as *formas* de abordagem desses temas, valorizando uma estratégia pedagógica baseada no diálogo. Paulo Freire e Miguel Arroyo somam-se a bell hooks na construção dos referenciais de análise. A pedagogia crítica e suas propostas de democratização do currículo e das relações pedagógicas são orientadoras para as reflexões desta tese sobre formação de educadoras/es em sexualidade.

Alguns aspectos de minha trajetória pessoal e profissional impulsionaram as opções feitas ao longo desta pesquisa. A temática da relação entre sexualidade e educação entrou na minha vida há vários anos. É difícil precisar os limites entre os aspectos pessoais que me mobilizaram para essa temática e os aspectos profissionais. A sexualidade é algo que faz parte da vida de todas/os nós e reflexões sobre como ela é experienciada podem ser mais ou menos frequentes nos variados espaços de socialização. Em minha família, com várias mulheres que "trabalharam fora" em uma época em que essa atividade era restrita a homens e as discussões sobre igualdade de direitos e como o sexo não pode determinar uma trajetória sempre fizeram parte da minha socialização.

[5] bell hooks se escreve com todas as letras minúsculas por uma opção da autora: ela afirma que o mais importante é o que ela escreve e não quem ela é. Dessa forma, o nome, em letras minúsculas, seria uma forma de afirmação dessa premissa.

Estou envolvida profissionalmente com esse tema desde o ano 2000, quando participei de uma formação para atuar no Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) realizado pelas Secretarias Estaduais de Saúde e de Educação de Minas Gerais e pela Fundação Odebrecht. Em 2002 e 2003, atuei como formadora do PEAS. Entre 2003 e 2011, estive vinculada ao Terceiro Setor, atuando no Programa Vale Juventude – uma parceria entre a Fundação Vale e várias prefeituras de Minas Gerais. O Programa Vale Juventude atuava com a formação de educadoras/es da assistência social, saúde e educação para o desenvolvimento de ações educativas junto à juventude nas temáticas da sexualidade e da cidadania. Esse Programa partia de uma perspectiva intersetorial e entendia a sexualidade de uma maneira bastante ampla.

Além disso, ministro cursos de formação sobre sexualidade em vários espaços – Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte; Organizações Não Governamentais (ONGs) e Prefeitura Municipal de Betim, entre outros. Nessa minha trajetória, pude observar o desenvolvimento de diferentes estratégias para a formação de educadoras/es, assim como a adoção de diferentes conceitos e perspectivas sobre o que é sexualidade e de como (e se) abordá-la no contexto da educação. A prática cotidiana como formadora de educadoras/es incita uma série de questionamentos sobre as estratégias utilizadas nos cursos de formação. Analisar processos de formação realizados ao longo de vinte anos torna-se uma possibilidade de encontrar soluções e lições que podem ser aprendidas potencializando experiências e ampliando aprendizagens.

Nas Universidades, estudos específicos sobre formação de educadoras/es em sexualidade têm sido realizados, de maneira esparsa, na maior parte dos Programas de Pós-Graduação do País. Silva e Megid Neto (2006) realizaram um estudo do tipo “Estado da Arte” das produções brasileiras sobre a formação de professoras/es para o trabalho com educação em sexualidade entre os anos de 1977 e 2001. Os resultados mostraram que a maior parte dos estudos (73,8%) concentra-se no foco chamado pelos/as autores/as de “Características/representações e práticas escolares”. Nesse foco, incluem-se as pesquisas sobre opiniões de professoras/es e alunos sobre temáticas da sexualidade. É comum os pesquisadores/as sobre sexualidade na escola debruçarem-se sobre o modo como as/os educadoras/es percebem temas relacionados à sexualidade, tais como gravidez na adolescência e homossexualidade (TAVARES, 2006), DST/HIV ou iniciação sexual. Outros/as pesquisadores/as interessaram-se pelos conhecimentos

dos estudantes sobre sexualidade (RODRIGUES e SCHEID, 2008; REITH, 2002). Alguns estudaram, ainda, a diversidade sexual nos livros didáticos (SANTOS, 2008) ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ALTMANN, 2001).

Silva e Megid Neto (2006) demonstraram que existem estudos sobre a formação continuada de professoras/es para o trabalho com educação em sexualidade, porém, não explicitaram o modo como tal formação acontece. Para os/as autores/as, vários estudos "apontam a reflexão como o principal instrumento utilizado na formação continuada, possibilitando que o processo grupal na formação para o trabalho com Educação Sexual seja o mais eficaz" (SILVA e MEGID NETO, 2006, p. 192). Essa aposta na reflexão está coerente com as discussões sobre formação continuada de professores[6] que sugerem propostas reflexivas como alternativa a grandes pacotes de treinamento. Percebe-se, no entanto, a escassez de discussões[7] que entrelacem as reflexões teóricas do campo da formação continuada de professores e as discussões do campo da educação em sexualidade.

1.1 Aspectos metodológicos e éticos

Fazer pesquisa e ciência implica escolhas e posicionamentos. Os debates epistemológicos e metodológicos são profícuos em qualquer campo. Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto que a visibilidade do processo vivido e das escolhas realizadas é a melhor forma de rigor metodológico (SPINK e LIMA, 1999).

Diante disso, é necessário explicitar o caminho percorrido até aqui, evidenciando as decisões que foram tomadas e suas justificativas. Entendemos que todas as justificativas e decisões são contextuais e dependem de variáveis que passam pela subjetividade do pesquisador, pela viabilidade de realização da pesquisa, pelas condições de produção do conhecimento e pelas relações intersubjetivas vividas no processo, entre outros aspectos.

---

[6] Problematizaremos, no Capítulo 3, o conceito de reflexão e abordaremos a temática da formação continuada de professores.

[7] O trabalho da professora Mary Neide Damico Figueiró busca fazer esse entrelaçamento. Conferir sua produção.

É inegável, neste trabalho, a influência das pesquisas feministas e dos questionamentos a uma suposta neutralidade da ciência. Entendemos que a ciência é uma prática social permeada por relações de poder e que, muitas vezes, contribui para a reiteração de hierarquias. A atenção ao modo como acontece o processo de produção de conhecimento é uma estratégia para a desconstrução de uma ilusória objetividade.

Sendo assim, a minha atuação profissional como formadora de educadoras/es para a educação em sexualidade coloca-me em uma posição determinada na análise dos dados coletados. Tenho minhas impressões pelo pertencimento ao campo e não busco um "distanciamento" irreal. Por outro lado, a decisão de analisar as iniciativas de formação ocorridas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte se deu por esta ser uma rede em que nunca atuei como formadora. Essa escolha não buscou um distanciamento ou objetividade, mas sim uma possibilidade de análise de experiências das quais não tive participação[8], o que poderia ampliar meu repertório de conhecimentos e de práticas.

Em relação às escolhas metodológicas, sabemos que as pesquisas sobre formação docente seguem diferentes metodologias e estratégias. Realizamos um **estudo de caso** detalhado do município de Belo Horizonte, com suas diferentes iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com sexualidade. Segundo Minayo (2008),

> Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. (MINAYO, 2008, p. 164).

Elegemos como marco inicial da pesquisa o ano de 1989 uma vez que o final da década de 1980 registra a epidemia de AIDS e, por via de consequência, uma preocupação maior com temas ligados à sexualidade humana. A opção por estudar as iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade, em Belo Horizonte, por um período de 20 anos, justifica-se pela possibilidade de obter uma visão mais ampla, atendendo à recomendação de Marcelo (1998) que diz:

> Do estudo de caso pontual ao estudo de caso longitudinal: parece necessário estudar processos em evolução, descrevendo as mudanças que se produzem

[8] Não tive participação como formadora nessa rede de ensino; porém, fui aluna da primeira turma do curso "Educação sem homofobia" realizado no ano de 2008.

> ao longo do tempo, entendendo que esses processos são tanto pessoais quanto institucionais. (MARCELO, 1998, p. 71).

Zeichner (1998) também afirma que a identificação de aspectos bem-sucedidos em cursos de formação será mais facilitada com o contato cotidiano e próximo do contexto de formação. Ele argumenta que:

> Estudos de caso têm proporcionado uma visão bem próxima e detalhada das atividades específicas de formação e mostram qual é o aspecto de um curso de formação de professores, quando visto de dentro, das perspectivas dos estudantes e do corpo docente. (ZEICHNER, 1998, p. 79).

O município escolhido, Belo Horizonte, configura-se como um campo privilegiado de pesquisa, já que foi espaço de iniciativas de diferentes níveis e palco de vários programas de educação em sexualidade. Além disso, é fato notório que a rede de ensino desse município

> [...] é uma rede de escolas que chama a atenção por seu funcionamento peculiar, pelos projetos político-pedagógicos que desenvolve, pelo permanente debate que parece estar instalado na comunidade escolar em torno das questões da educação. (ZAIDAN *et al*., 2009, p. 109).

Seguimos as recomendações dos teóricos do método de estudo de caso que, segundo Minayo (2008, p. 165), "aconselham aos pesquisadores que utilizem múltiplas fontes de informação, construam um banco de dados ao longo da investigação e criem uma cadeia de evidências relevantes durante o trabalho de campo". A autora recomenda, ainda, a utilização de dados secundários, como documentos, e de dados primários coletados em campo por meio de entrevistas, grupos focais e observação. A utilização de várias estratégias de coleta de dados e de métodos de triangulação foi compreendida como uma forma de assegurar a objetividade da pesquisa. Partimos, entretanto, de outro sentido de triangulação:

> [...] o sentido da triangulação foi se modificando, abandonando-se a referência à validação a favor do enriquecimento, da interpretação. A triangulação, assim reconceituada, busca a combinação de métodos heterogêneos capazes de trazer à baila resultados contrastantes ou complementares que possibilitam uma visão caleidoscópica do fenômeno em estudo [...]. (SPINK e MENEGON, 1999, p. 87).

A utilização de várias fontes de dados permitiu que nossa interpretação contrastasse perspectivas e ampliasse a compreensão. Nesta pesquisa, utilizamos dados provenientes de entrevistas e dados provenientes de documentos e publicações. Alguns documentos

foram conseguidos na Biblioteca do Professor, pertencente à Secretaria Municipal de Educação. Outros, nos foram entregues pelos/as entrevistados/as.

Há uma tradição na pesquisa – especialmente na quantitativa – de utilização de amostragem para a definição dos participantes. Em nossa abordagem, concordamos com Spink e Menegon (1999) que defendem não se tratar mais

> [...] de delinear amostras representativas porque há pleno reconhecimento da variabilidade de experiências. Mas os critérios de escolha dos participantes devem ser explicitados, e as possíveis consequências dessa escolha devem, igualmente, ser exploradas. (SPINK e MENEGON, 1999, p. 88).

A escolha de nossos/as participantes na pesquisa seguiu diferentes caminhos. Como atuo na área, conhecia muitas pessoas que fizeram parte da história que pesquisamos. A existência de uma relação prévia inevitavelmente afeta o processo da entrevista, que entendemos como uma relação intersubjetiva em que entrevistador/a e entrevistado/a constroem uma interação que impacta a produção dos dados dessa entrevista. Logo, sabemos que não há uma neutralidade ou objetividade totais na coleta dos dados. É importante refletir sobre essa característica do processo de entrevista. Concordamos, novamente, com Spink e Menegon (1999) que afirmam:

> [...] ao abordarmos a entrevista como uma situação relacional por excelência, a expressão e produção de práticas discursivas aí situadas devem ser compreendidas também como fruto dessa interação, ou seja, os integrantes, incluindo o pesquisador, são pessoas ativas no processo de produção de sentidos. A entrevista passa então a ser reconhecida como um processo de interanimação dialógica. As implicações desta concepção extrapolam o confronto entre técnicas quantitativas e qualitativas, exigindo reflexões sobre ética e poder na relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, assim como a reconceituação dos parâmetros de rigor e validade. (SPINK e MENEGON, 1999, p. 85-86).

As entrevistas realizadas para esta pesquisa buscaram estabelecer relações dialógicas que permitiram a reflexão conjunta para além de uma simples "coleta de dados". Utilizamos como critério para a seleção dos/as entrevistados/as o fato de serem agentes públicos, atuantes ou aposentados, da Prefeitura de Municipal de Belo Horizonte, que tivessem atuado na formação de educadoras/es em sexualidade durante o tempo selecionado para pesquisa (1989 a 2009).

Realizamos sete entrevistas com pessoas de perfis diferenciados. Foram quatro mulheres e três homens. Em relação às áreas de atuação profissional, três eram

professores de biologia, um professor de história, um professor de filosofia e duas psicólogas. As idades de nossos entrevistados variavam da faixa dos vinte e cinco até sessenta anos. No momento da entrevista, duas entrevistadas eram professoras aposentadas da Rede Municipal de Educação, dois eram funcionários atuais da rede, duas eram técnicas da Secretaria Municipal de Saúde e um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para os/as participantes da pesquisa. Todos/as os/as nossos/as entrevistados/as decidiram ter os nomes verdadeiros divulgados, o que transforma o relato desta pesquisa em um registro histórico mais apurado. Isto também pode revelar uma confiança na pesquisadora, fruto das relações existentes da minha inserção no campo. Apresentaremos, então, nossos/as entrevistados/as.

Nosso primeiro entrevistado foi Cláudio Eduardo de Resende Alves. Cláudio sistematizou boa parte da experiência com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no *blog* "Educação Afetivo-Sexual na Prefeitura de Belo Horizonte"[9]. Cláudio[10] possui graduação em Ciências Biológicas, especialização em Educação Afetivo-sexual, mestrado em Ensino de Ciências e, desde 2013, cursa o doutorado em Psicologia na PUC Minas pesquisando o uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte. Atualmente, Cláudio trabalha no Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual[11] da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A entrevista com Cláudio foi realizada no dia 29 de outubro de 2010 na UFMG. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Também apresentei ao Cláudio um quadro que organizava, de forma temporal, as informações do *blog* para conferência e coleta de mais detalhes. Cláudio disponibilizou uma série de documentos que foram utilizados na análise documental.

A segunda entrevistada foi Vanda Eliza Martins Pereira. Vanda é formada em Ciências Biológicas e atuou como professora da educação básica na Rede Municipal de Belo Horizonte até se aposentar em 1993. Coordenou o Núcleo de Educação Afetivo-Sexual

[9] http://afetivosexualpbh.blogspot.com.br/

[10] Para mais informações, confira o *currículo lattes*: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=W5626106

[11] Em maio de 2013, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS) desmembrou-se no Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero, citado no Capítulo 5 desta tese.

(NEAS) do Barreiro[12] e atuou como formadora de educadoras/es no Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (CAPE). Após aposentar-se, atuou como consultora da Rede Pitágoras com formação de educadoras/es em sexualidade. Entre 2001 e 2013, coordenou o Programa Vale Juventude por meio de sua consultoria "Martins Pereira"[13]. A entrevista com Vanda foi realizada no dia 1º de novembro de 2010 em sua casa. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

A terceira entrevistada foi Eliza Maria Machado Queiroz. Eliza é formada em Ciências Biológicas e possui especialização em Educação Afetivo-sexual. Atuou como professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e participou ativamente do CAPE. Após aposentar-se, Eliza atuou como consultora do PEAS[14] e do Programa Vale Juventude, com formação de educadoras/es em sexualidade. Eliza também me recebeu em sua casa para nossa entrevista. Eliza possuía um armário repleto de documentos, fotos, registros, cadernos de planejamento de formação, textos utilizados nas formações e recortes de jornais. Ficamos mais de duas horas sentadas no chão mexendo nas relíquias daquele armário. Vários documentos que foram utilizados nesta pesquisa são oriundos dessa entrevista. Sou grata pela disponibilidade que Eliza demonstrou ao emprestar-me todo o material e mais grata ainda pela organização e arquivamento dessas relíquias. A entrevista foi realizada em 25 de novembro de 2010.

O quarto entrevistado foi José Wilson Ricardo. José Wilson[15] é formado em Filosofia e Ciências Agrárias, possui especialização em Educação Ambiental e Metodologia do Ensino Superior e mestrado em Ciências Ambientais. É funcionário da Prefeitura de Belo Horizonte e atuou em diversos setores. Na época da entrevista, José Wilson atuava no Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero, tendo importante papel na articulação do Programa "Educação sem Homofobia". Além disso, é presidente da ONG Horizontes da Paz. Atuou como Secretario Municipal Adjunto de Direitos da Cidadania. A entrevista com José Wilson foi realizada em 25 de fevereiro de 2011 no Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação. Na

[12] Bairro de Belo Horizonte, que também dá nome a uma regional – divisão administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte.

[13] Trabalhei com Vanda entre 2003 e 2011 no Programa Vale Juventude. Na formação do PEAS da qual participei no ano de 2000, Vanda foi a formadora.

[14] Fui colega de trabalho da Eliza entre 2002 e 2012.

[15] Para maiores detalhes, conferir *currículo lattes*: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4234275Y0.

oportunidade, outras duas técnicas da Prefeitura estavam no espaço e buscaram não interferir na entrevista. Porém, em alguns momentos, elas entraram na conversa. José Wilson também atendeu o telefone e resolveu algumas coisas durante o processo da entrevista. Não consideramos essas intercorrências como perdas no processo, mas sim como outras fontes de dados. O telefonema que José Wilson atendeu, durante minha estada no Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero, era de uma estudante travesti que havia sido expulsa da escola pela diretora. José Wilson ficou indignado e começou ali mesmo, na minha frente, uma mobilização com as outras técnicas para irem à escola conversar com a diretora. Ele pediu à estudante que viesse ao Núcleo para conversar com eles. Foi interessante perceber as possibilidades de intervenção que o Núcleo possuía, para além de processos mais tradicionais de formação. Se adotarmos um entendimento mais amplo de formação, podemos compreender essa visita à diretora e à escola como um processo de formação continuada de todos/as os/as profissionais envolvidos/as. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. José Wilson disponibilizou vários documentos sobre o Programa "Educação sem Homofobia" que foram essenciais para a presente pesquisa.

O quinto entrevistado foi Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. Paulo[16] é formado em História e possui mestrado e doutorado em Educação. Atuou na Rede Municipal de Educação e no CAPE e hoje é professor da UFMG. A entrevista com Paulo foi realizada na casa dele, foi gravada e posteriormente transcrita. Paulo foi membro do sindicato dos professores e em sua fala destacam-se as reflexões sobre os contextos políticos em que as propostas de formação foram desenvolvidas. A entrevista foi realizada em 09 de maio de 2011.

A sexta entrevistada foi Priscila de Moura Franco. Priscila é psicóloga e trabalha na Coordenação de DST/AIDS da Secretaria Municipal de Saúde, especialmente com o Programa "BH de Mãos Dadas contra a AIDS". A entrevista com Priscila foi realizada na sala do Programa em um horário que ela achou viável. Outra técnica estava na sala e, durante a entrevista, interrompeu o processo e me perguntou se eu havia realizado os procedimentos para autorização da entrevista junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Secretaria Municipal de Saúde. Eu desconhecia essa necessidade, mas

[16] Para maiores detalhes, conferir *currículo lattes*: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4751305A9

coloquei-me à disposição para realizar o processo. Após essa interferência, Priscila não se sentiu mais à vontade para continuar a entrevista e nem eu. Combinamos que eu faria todo o processo no COEP e que voltaríamos a nos falar. Ela sugeriu que eu conversasse com sua coordenadora, Anna Christina Pinheiro. A entrevista com Priscila foi realizada em 26 de julho de 2011. Não realizamos outra entrevista.

Agendei posteriormente uma entrevista com Anna Christina, já que, para o processo do COEP, eu precisava também de uma autorização dela. Anna Christina Pinheiro foi nossa sétima entrevistada. Anna Christina é psicóloga e já atuou também no Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS (GAPA), envolvendo-se com o movimento social de soropositivos e de luta contra a epidemia da AIDS há algum tempo. A entrevista foi realizada no dia 2 de setembro de 2011, foi gravada e posteriormente transcrita. Anna Christina disponibilizou duas revistas produzidas pelo "BH de Mãos Dadas contra a AIDS" e também panfletos que foram essenciais para a análise documental feita nesta pesquisa.

A todos/as os/as entrevistados/as expliquei o teor da pesquisa e seus objetivos. Assim, tiveram conhecimento prévio do que me interessava saber. Como partimos da não neutralidade do processo e da percepção da interação como central na produção de conhecimentos, entendemos que o fato dos/as entrevistados/as conhecerem os objetivos da pesquisa era essencial para aumentar a autenticidade das reflexões naquela interação. Também foi necessário ficar atenta às relações de poder que poderiam se constituir no processo. Por exemplo, mesmo Vanda sendo minha chefe no contexto profissional, durante a entrevista foi possível driblar essa hierarquia e criar um contexto de fato colaborativo.

Cada um/a de nossos/as entrevistados/as tem uma trajetória na temática da educação em sexualidade. Todos/as continuam atuando na área, seja como formadores/as ou articuladores/as de projetos. Isto pode revelar como a história continua e os movimentos permanecem.

1.2 A estrutura da tese

Esta tese está organizada em sete capítulos, sendo o capítulo um, ora apresentado, a Introdução e o último, as Considerações Finais.

No Capítulo 2 – *Educação em sexualidade: conceitos e abordagens* – apresentamos o conceito de educação em sexualidade com o qual trabalhamos, um breve percurso histórico da educação sexual, as diferentes abordagens da educação em sexualidade, a discussão do conceito de sexualidade, incluindo aquele desenvolvido pelo filósofo francês Michel Foucault e, finalmente, discutimos brevemente o tema da Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No Capítulo 3 – *Contribuições das pesquisas sobre formação continuada de professores para a formação de educadoras/es em sexualidade* – apresentamos as discussões sobre formação de professores da educação básica que oferecem aprendizagens e lições para a formação de educadoras/es em sexualidade. No Capítulo 4 – *Territórios em disputa: aproximações com a educação em sexualidade* – explicitamos nosso referencial teórico de análise vinculado à Pedagogia Crítica e utilizamos parte da produção acadêmica de bell hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo. No Capítulo 5 – *Vinte anos de iniciativas de formação de educadores em sexualidade em Belo Horizonte: movimentos e articulações* – descrevemos as iniciativas que ocorreram entre 1989 e 2009, organizadas no que nomeamos como movimentos e articulações. O Capítulo 6 – *Iniciativas em análise: disputando territórios na formação de educadores em sexualidade* – representa nosso esforço de análise e problematização dos dados coletados. Nesse capítulo, os principais aspectos abordados nos capítulos precedentes são retomados em diálogo com os dados empíricos. As Considerações Finais, que constituem o capítulo 7 ao qual nomeamos de *Articulações finais: movimentos possíveis*, contêm as conclusões do estudo, as indicações para novas pesquisas e as implicações dos achados desta investigação acadêmica para as políticas sobre formação de educadoras/es em sexualidade.

2. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: CONCEITOS E ABORDAGENS

A discussão sobre a relação entre educação e questões da sexualidade não é nova. Várias estratégias já foram utilizadas para educar a sexualidade – ou suas manifestações – e transformá-la em algo tolerado/aceito socialmente. O controle da masturbação, o controle de epidemias e outras formas de governar corpos e sujeitos aconteceram nas escolas e em outros espaços educativos do mundo.

No Brasil, país com forte tradição cristã, marcado pelo patriarcado e pelo machismo, muitas iniciativas de abordagem da sexualidade na escola acabaram cooptadas por discursos moralistas e normativos. A educação sexual, muitas vezes, se tornou um espaço de doutrinação. Todavia, os movimentos sociais, marcadamente os movimentos feministas, das pessoas vivendo e convivendo com a AIDS e o LGBT, têm pautado e lutado pelo reconhecimento dos temas da sexualidade nos currículos escolares – que muitas vezes já estão presentes, mas de forma que reitera preconceitos e subordinações – e pela democratização nas abordagens utilizadas no ambiente escolar, questionando as normas e dando visibilidade às sexualidades dissidentes[17]. Com avanços e polêmicas, explicitando tabus, buscando metodologias e práticas transformadoras, o campo da educação em sexualidade se constituiu e hoje conta com grupos organizados em várias Universidades onde acontecem debates acirrados.

Nossa perspectiva compreende a educação em sexualidade como uma ferramenta para a garantia dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Sendo assim, não é uma prática desengajada de uma proposta de transformação social. A educação em sexualidade que acreditamos pode ser vista como mais uma luta pela sociedade democrática. Diante disso, é possível compreender a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e outros marcos da luta pela democracia como antecedentes da educação em sexualidade. Especialmente na questão dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, é possível

[17] Um episódio recente sobre esse aspecto refere-se ao Kit anti-homofobia que foi vetado pelo Governo Federal após ter sido objeto de luta e de discussão na sociedade brasileira. Tratava-se de vídeos e livros que apresentavam a homossexualidade e a bissexualidade de uma forma não pejorativa, buscando tensionar a heteronormatividade.

mencionar um histórico de conferências[18] e de lutas que tornaram possível a discussão atual de educação em sexualidade.

Neste capítulo, apresentamos as principais discussões do campo da educação em sexualidade. Começamos com o seu conceito, explicitando nossa opção pela não utilização do termo "educação sexual" e nem "orientação sexual". Em seguida, apresentamos algumas propostas de categorização de diferentes abordagens da educação em sexualidade. O conceito de sexualidade que adotamos constitui o tema seguinte, que concilia as discussões do campo da educação em sexualidade com a proposta foucaultiana presente no primeiro volume de História da Sexualidade. Por fim, discutimos o tema transversal "Orientação Sexual", presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, documento oficial que ainda constitui a teia discursiva da educação em sexualidade.

2.1 Uma breve história da educação em sexualidade

Ao longo da história, diferentes iniciativas para lidar com a sexualidade na escola podem ser identificadas. Segundo Sayão (1997), a ênfase no controle dos corpos e na prevenção foi a tônica de várias propostas de educação sexual[19]. Na França, no século XVIII, o combate à masturbação e, no século XIX, as discussões sobre as doenças venéreas e os abortos clandestinos foram temáticas que sustentaram as intervenções educativas em sexualidade. Muitas iniciativas assumiram o viés de controle e normatização.

No Brasil, observamos um recrudescimento da discussão sobre sexualidade e educação com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também com a epidemia da

[18] Para citar algumas: Conferência de Teerã, de 1968; Conferência Mundial da Mulher, de 1975; Convenção da Mulher, de 1979; III Conferência Internacional da Mulher, de 1985, em Nairóbi; IV Conferência da Mulher, de 1995, em Beijing; Conferência de Bucareste, em 1974; Conferência do México, em 1984; Conferência do Cairo, em 1994. Para maiores detalhes dessa história ver o seguinte documento: "Marcos nacionais e internacionais sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos". In: Direitos Sexuais e Reprodutivos de Adolescentes: um desafio. CRIA, ECOS, GTPOS, São Paulo: janeiro, 2005.

[19] Optamos pela utilização do termo *educação em sexualidade* que traduz uma abordagem mais ampla que apenas a discussão sobre prevenção de doenças ou métodos contraceptivos. Entretanto, o termo *educação sexual* ainda é usado por muitos autores. Ao fazer um resgate histórico, usamos o termo que era utilizado nesse período: *educação sexual*. O termo "educação sexual" carrega o peso histórico das iniciativas de controle dos corpos. Entretanto, não queremos afirmar que todos as/os autoras/es que utilizam o termo "educação sexual" estão propondo abordagens repressoras ou biologicista. É preciso compreender as formas propostas para além da nomenclatura escolhida. Uma discussão mais aprofundada sobre esses termos será abordada neste texto.

AIDS. Mas, como bem alerta Cesar (2009), essa discussão não começou na década de 1990. Registros históricos demonstram que, já nos anos de 1930, havia iniciativas de educação sexual no País, como o *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, localizado, à época, no Rio de Janeiro (CESAR, 2009). A perspectiva defendida nessa época era marcada pelos tons higienistas e eugenistas. Em 1928, houve também a aprovação de uma proposta de Educação Sexual nas escolas, em um congresso nacional de professoras[20]. Porém, a interferência da Igreja, a falta de consenso sobre os métodos que seriam utilizados e a perseguição de algumas[21] profissionais que realizavam as ações educativas nas escolas culminaram com a interrupção da proposta. Entre 1930 e 1960, observa-se um silêncio em relação à temática.

Nos anos 1960, a educação como um todo vivia um clima de renovação pedagógica e de inovação curricular. Nessa época, a educação sexual retornou à pauta, impulsionada pelos movimentos feministas, dos direitos civis, de afirmação étnica. Esses movimentos foram reprimidos pela ditadura militar que, entre outras formas de censura, proibiu quaisquer professoras do ensino médio de abordarem temáticas da sexualidade e da contracepção. Entretanto, obviamente, existiram movimentos de resistência. Nesse contexto, a educação sexual se tornou uma luta vinculada ao processo de redemocratização do País e uma luta feminista:

> No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país e, nesse momento, a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual, como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos. (CESAR, 2009, p. 41).

Já na década de 1970, a questão do controle de natalidade reabriu a discussão sobre a sexualidade. Em 1976, o governo afirmou ser a família o principal *locus* de realização da educação sexual, podendo a escola inserir ou não a temática. A década de 1980 trouxe a epidemia da AIDS como uma realidade nacional. As pesquisas sobre sexualidade se intensificaram e as buscas de respostas mais eficientes no enfrentamento

[20] Dados da PNAD, de 2006, mostram que 83,1% das pessoas que atuam na educação são mulheres. Diante disso, fazemos uma opção na escrita desta tese e sempre utilizaremos o feminino "professoras" para nos referirmos ao contingente de pessoas que atuam na educação, sejam homens ou mulheres.

[21] Idem acima.

da epidemia recolocaram a discussão da educação em sexualidade em pauta. O aumento dos percentuais de gravidez na adolescência também exerceu influência nesse momento:

> O vínculo estabelecido desde o século XIX entre a prevenção de doenças e a educação sexual fortaleceu-se novamente e o caráter normativo da educação voltou a adquirir um peso maior. A instituição escolar passou a ser considerada como instância fundamental nos projetos de saúde preventiva, com ações multidisciplinares e informativas. (BRANDO, 2007, p. 22).

Dessa forma, "a partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro" (CESAR, 2009, p. 40). É importante observar como a influência do movimento feminista e a vinculação da educação sexual ao questionamento do patriarcado se tornou um discurso pouco presente nas propostas sobre educação sexual após a década de 1980, sendo o discurso da saúde e da prevenção a grande tônica da maior parte das intervenções (CESAR, 2009).

Um certo "ranço" histórico nos acompanha em intervenções educativas em sexualidade: o controle, o aspecto higienista, o entendimento da educação em sexualidade como algo para "diminuir gravidez e doenças". Recentemente, entretanto, observam-se iniciativas que buscam associar a ideia de prazer à sexualidade (SAYÃO, 1997, p. 111).

Especialmente em Belo Horizonte, a história das ações educativas em sexualidade e da formação de educadoras para esse fim é permeada por avanços e recuos. Os vários discursos que coexistem quando o assunto é sexualidade e escola também se fizeram presentes em Belo Horizonte, como veremos mais adiante nesta tese.

2.2 Educação em sexualidade: uma abordagem emancipatória

Educação em sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação Afetivo-Sexual, Oficinas de Desenvolvimento Humano[22], vários são os nomes e termos que circulam em instituições de ensino que procuram dizer sobre o campo da sexualidade na escola. Optamos por "educação em sexualidade" como uma forma de estabelecer uma diferenciação com o uso histórico do termo "educação sexual", muito vinculado ao controle dos corpos e à normatização. A opção pelo uso do termo "educação em

[22] "Oficinas de Desenvolvimento Humano" foi a expressão utilizada no Colégio Santo Antônio, em Belo Horizonte, para momentos de discussão sobre sexualidade. Fui a professora responsável por essa temática entre os anos de 2006 e 2008.

sexualidade" reflete nossa compreensão de que as intervenções educativas na temática da sexualidade devem ser amplas contemplando a luta por uma sociedade com menos desigualdades e menos hierarquias entre as diferentes formas de expressão da sexualidade. Nossa definição de educação em sexualidade refere-se a ações de ensino-aprendizagem sobre temáticas relacionadas à sexualidade que contemplem informações científicas, objetivas e livres de pré-julgamentos, a discussão de valores, sentimentos e emoções e que estejam comprometidas com a transformação da sociedade rumo à equidade de gênero e à valorização da diversidade sexual. A educação em sexualidade busca lidar com o tema de uma forma inserida historicamente buscando estratégias para fazer frente a uma tendência naturalizante da sexualidade que a limita aos aspectos hormonais e biológicos. Assim, quando utilizamos o termo educação em sexualidade, estamos nos referindo a propostas educativas dentro de uma *abordagem emancipatória ou política*.[23] Essa abordagem nos contempla pelo engajamento com a transformação social.

É importante ressaltar que não estamos falando de uma educação do *desejo*. Concordando com Chico Buarque, afirmamos que o desejo é aquilo "*que me bole por dentro e me faz corar, que não tem remédio, nem nunca terá, que não tem governo*" [24]. Assim, dizer de uma educação em sexualidade não é propor uma prática que subjetivará todos e todas de uma mesma forma e "governar" aquilo que é da ordem do ingovernável, isto é, o desejo. Fazer educação em sexualidade significa oferecer aos estudantes[25] espaços de reflexão sobre temáticas que podem ser silenciadas no cotidiano escolar e/ou recolocadas por meio de enormes preconceitos.

Foucault (1988) nos mostrou que, em vez de um silencio absoluto sobre a sexualidade, o que podemos observar, ao contrário, é uma incitação ao discurso, buscando a produção de uma verdade sobre o sexo. A escola, espaço tradicional de busca de verdades, quando se dispõe a discutir sexualidade, o faz na busca da produção de uma determinada sexualidade. Sobre isto, Cesar (2009) nos mostra que os espaços de discussão da sexualidade na educação deslocaram o discurso eugenista das primeiras

[23] Discutiremos as várias abordagens na próxima seção.
[24] Chico Buarque: Música *Flor da Pele* - Versão para o filme Dona Flor e seus dois maridos.
[25] Optamos pelo termo "estudantes" por não ter feminino e masculino e permitir uma linguagem mais inclusiva.

décadas do século XX para outra versão do "sexo bem educado". Nas palavras da autora,

> O novo "sexo bem educado" passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de "sexo responsável", "sexo saudável" e "sexo seguro". Assim, podemos dizer que uma "epistemologia" da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o "bem viver". (CÉSAR, 2009, p. 44).

Os discursos vinculados à saúde encontraram aderência no universo escolar e educar sexualmente para construir o "sexo seguro, saudável e responsável" passou a ser algo que a escola se sente mais confortável para fazer do que discutir questões de equidade de gênero, aborto ou diversidade sexual. Essa permeabilidade do universo escolar ao discurso da saúde é algo que pode estar enraizado na diferença de prestígio entre os saberes em nossa sociedade. A educação se curva à saúde e retroalimenta um discurso normativo que especifica práticas e condições para que uma determinada sexualidade seja engendrada: a sexualidade saudável.

Vivemos em uma sociedade marcada por hierarquias sociais de raça, classe, gênero, orientação do desejo sexual, território, faixa etária,entre outras. Cada diferença que nos marca foi historicamente transformada em uma desigualdade que coloca um polo como o espaço do prestígio e o outro como espaço da menos valia. Nesse sentido, Silva (2000,p. 83) explicita que "fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças". E, pela normalização, engendram-se relações de poder. Normalizar "significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa" (SILVA, 2000, p. 83).

Assim, compreendemos que as diferenças não são naturais e sempre são constituídas partindo-se de uma referência que se estabelece discursivamente como a norma a partir da qual outras experiências se constituem como "o diferente". Concordamos com Louro (2011) quando afirma que:

> Para começo de conversa vale lembrar que a atribuição desse qualificativo – diferente – supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Mesmo que não se mencione explicitamente, quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que *não é diferente*, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o "normal". (LOURO, 2011, p. 65).

A diferença é sempre constituída e nomeada no interior de uma determinada cultura e, a partir disso, se constituem hierarquias em que a norma é tradicionalmente vista como superior à diferença. Ainda com Louro (2011), temos:

> No contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso, os "outros", os sujeitos "diferentes", os alternativos" ou os "problemáticos" serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs. (LOURO, 2011, p, 65).

Assim, a educação em sexualidade que preconizamos busca explicitar o processo de construção social das identidades e diferenças (SILVA, 2000), tensionando normas e hierarquias. A meta é a produção de novas formas de representação e de possibilidades para os sujeitos tidos como "diferentes", partindo de processos educativos que criem espaços de reconhecimento do processo perverso de construção das hierarquias e mobilizem alternativas de participação no processo de mudança. Nosso entendimento é que a educação em sexualidade em uma abordagem emancipatória, ao facilitar o engajamento das pessoas nas lutas pela transformação da sociedade e das diversas formas de opressão, promove uma forma de educação única. A educação em sexualidade não apenas busca sujeitos que tenham condições de viver sua própria sexualidade de uma forma mais feliz ou adequada; busca contribuir com uma nova sociedade em que todos e todas possam viver suas identidades e sexualidades sem serem excluídos/as ou discriminados/as. Dessa maneira, educação em sexualidade para nós é uma forma de militância. Militância para que as diferenças não sejam naturalizadas e as relações de poder, que são subjacentes ao processo de constituição das diferenças, não sejam escamoteadas e negadas. Essa naturalização culmina muitas vezes com a negação do acesso a direitos. Assim, voltamos ao início de nosso argumento: a educação em sexualidade como ferramenta de garantia dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. E, para essa garantia, é necessário questionar novamente a "naturalização das diferenças", como o faz Louro (2011):

> Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens. Há linguagens, espaços, modas, direitos, ofícios sobre os quais se costuma dizer que são para gays e não para héteros. O processo segue além: **direitos e políticas podem ser restritos a alguns e não ser partilhados por outros; o acesso a serviços de saúde ou a uma série de outros recursos e privilégios sociais podem ser reservados a determinados sujeitos, etc.** O processo de diferenciação se

> faz, pois, através de muitos marcadores, não apenas simbólicos, mas materiais e sociais. Marcadores que, muitas vezes, acabam por disfarçar ou silenciar a construção do processo de diferenciação. A diferença nos aparece, então, como natural, como dada. Ela fica, por assim dizer, *grudada* aos corpos. E aparentemente não há o que ser feito senão reconhecê-la. Muitas vezes, não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem. (LOURO, 2011, p. 65, grifo nosso).

Para que as diferenças não sejam naturalizadas e as relações de poder silenciadas é necessário que os processos formativos integrem a perspectiva de direitos como fundamento de sua estruturação. A educação em sexualidade emancipatória oferece lentes que permitem o engajamento com a construção de um mundo justo e com equidade.

Em publicação recente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também adotou o termo educação em sexualidade e o definiu da seguinte maneira:

> Define-se educação em sexualidade como uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamento. A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010, p. 2).

Percebe-se, nessa definição, a proposta de que as intervenções educativas contemplem a discussão sobre valores e atitudes, além do aspecto informativo. Porém, consideramos que essa definição ainda não contempla a necessidade da educação em sexualidade estar comprometida com a transformação dos padrões opressores em relação a gênero e orientação sexual. Há ainda um tom individualista na definição apresentada pela UNESCO, não questionando as desigualdades existentes e as perversas formas de exclusão experimentadas no campo da sexualidade.

Figueiró (2006) defende a utilização do termo educação sexual, mas problematiza a existência de diferentes abordagens. Segundo ela, as reflexões em relação à terminologia e a discussão sobre as diferentes abordagens não é apenas uma questão de nomenclatura, já que cada termo “carrega consigo concepções pedagógicas quanto ao

que é educação, por que e para que educar, qual o papel do professor e do aluno na aprendizagem" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 52). A autora apresenta uma proposta de definição da educação sexual como:

> Toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 38-39).

Percebemos uma coincidência entre a definição de *educação sexual* apresentada por Figueiró e a definição de *educação em sexualidade* apresentada pela UNESCO. Isto evidencia a necessidade de conceituar com clareza do que estamos falando, já que os termos muitas vezes são utilizados sem se explicitar a que se referem.

Tuckmantel (2009) apresenta sua definição de educação sexual de maneira bastante objetiva: "a Educação Sexual pode ser conceituada como o conjunto de teorias e/ou práticas, formais ou informais, que abordam, numa perspectiva educativa, os diversos aspectos que constituem a sexualidade humana" (TUCKMANTEL, 2009, p. 188).

Por sua vez, Werebe, citada por Figueiró (2006), nos ajuda a ampliar essa compreensão ao definir dois tipos de educação sexual: a informal e a formal ou intencional. A *educação sexual informal* é aquela que acontece ao longo da vida de todos nós, por meio de informações ou silêncios, de forma não sistemática e ocasional. Nas palavras da autora, "processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual" (WEREBE *apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 50-51)[26]. A educação sexual informal acontece na família, nas escolas, entre colegas, em vários contextos. Já a *educação sexual formal ou intencional* é sistemática, deliberada, promovida com uma intencionalidade explícita e que pode acontecer dentro ou fora da escola.

Guimarães (1995) demonstrou que existem diferentes vertentes de educação sexual acontecendo nas escolas. Se, por um lado, existe uma tendência normatizadora e higienizadora no trato da sexualidade na escola, também existem iniciativas que transformam o cotidiano escolar em um espaço mais igualitário. Por meio do fomento à participação juvenil, da revisão do modo como relações hierárquicas são estabelecidas

[26] WEREBE, Maria José Garcia. Educação sexual: Instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n.36, p. 99-110, fev. 1981.

na escola, da abertura para a discussão de temas e questões que mobilizam os/as jovens, algumas "experiências inovadoras em Educação Sexual" (GUIMARÃES, 1995, p. 89) tiveram bons resultados. Percebe-se que as possibilidades levantadas pela autora se dão exatamente quando a perspectiva é menos individualista e aberta a repensar as relações de poder – começando pelas relações entre professores-alunos[27].

Essa autora elenca, entretanto, alguns riscos de uma Educação Sexual normatizadora: a manutenção do sexismo, a repressão, a invasão pelo discurso da saúde. Nas suas palavras:

> A Educação Sexual apresenta um grande risco de tornar-se essencialmente repressiva se oficializada ao acaso, isto é, **sem o devido planejamento e preparo dos professores**. [...]. Se o enfoque religioso quer exorcizar o sexo como um pecado, o enfoque médico-biológico quer clinicá-lo para prevenir doenças. Ambos tratam o tema de modo repressor, o que hoje pode se agravar pelo fenômeno da Aids, facilmente transformável em ameaças e terror. (GUIMARÃES, 1995, p. 87, grifo nosso).

Britzman (2001, p. 94), como Guimarães (1995), problematiza esse tema demonstrando "como a educação sexual tem sido usada para sustentar desigualdades raciais e de gênero, bem como hierarquias sociais" Para ela,

> A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas *certas ou erradas*. (BRITZMAN, 2001, p. 85-86, grifo nosso).

Dizer de respostas certas ou erradas no campo da sexualidade significa negar a diversidade de experiências e de possibilidades que existem. Guimarães (1995) argumenta que apenas uma formação adequada poderia minimizar os riscos de a Educação Sexual ser utilizada como reprodutora de desigualdades. Entendemos que

[27] Optamos por utilizar professor-aluno, por se tratar de um termo que já é consolidado no campo dessa maneira: "Relação professor-aluno". No entanto, é preciso perceber que esse termo é inadequado para uma ação afirmativa por apresentar uma linguagem sexista.

essa formação só será adequada se não se silenciar sobre as diversas relações de poder que existem na sexualidade e na educação[28].

Mariuzzo (2003) percebeu que as educadoras hoje se veem diante de um dilema: se durante muito tempo foram obrigadas a silenciar sobre os temas da sexualidade, hoje são obrigadas a falar e nem sempre sabem como. Para a autora, as educadoras sabem da deficiência de sua formação para lidar com a temática, mas não encontram saída para lidar com a situação. Diante disso, Mariuzzo (2003, p. 35) acredita que o que "se apresenta mais gritante é a não-formação geral do professor, e em especial sua não-formação em sexualidade".

Brando (2007), ao pesquisar aulas de Educação em Sexualidade, percebeu que existem impedimentos de diferentes ordens na atividade docente: algumas de ordem objetiva, como baixos salários, falta de recursos didáticos e formação inadequada; e outros de ordem subjetiva, como medo, vergonha, preconceito, aflição. Quando a professora se propõe a discutir sexualidade com os/as estudantes, os impedimentos de ordem subjetiva podem atuar. O que Brando (2007) verificou foi que, nesses casos, é frequente o apoio nas informações científicas da área da Biologia como uma forma de assegurar que a discussão não saia do seu – suposto – controle e, com isso, suas inseguranças não venham à tona. Dessa maneira, abordar os sistemas reprodutivos com os nomes dos órgãos e suas funções ou apresentar os sintomas das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) torna-se um refúgio considerado seguro para a discussão da sexualidade. Assim, como afirma Britzman (2001), a educação sexual acaba descambando para o "certo e errado" e essa polarização se transforma na alternativa *possível* diante da fragilidade da formação, da ausência de um engajamento coletivo da instituição com a temática da sexualidade, do medo de pressões de familiares diante de um tema que ainda é tabu em nossa cultura. É necessário fortalecer os espaços de formação e a compreensão crítica para que o discurso preventivo não se torne o "campo seguro" da professora.

Há ainda uma polêmica específica sobre a utilização dos termos "educação sexual" ou "orientação sexual" – termo adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Temos

[28] Detalharemos mais nosso entendimento com o auxílio de bell hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo, que indicam como a educação como prática da liberdade pode ser aliada no processo de questionamento de relações de poder.

optado pela não utilização do termo "orientação sexual" para, entre outros motivos, evitar a ambiguidade que ele expressa: poder ser compreendido como um processo educativo em relação à sexualidade ou como uma orientação do desejo sexual – heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade. Além disso, o termo "orientação" contém uma conotação de passividade em que o/a orientando/a espera que o/a orientador/a sexual lhe dê as respostas adequadas. Em uma visão histórica, Tuckmantel (2009) menciona a psicanalista Maria Rita Kehl ao abordar a origem do termo e do papel de orientador/a sexual:

> Kehl (1981) identifica e caracteriza o perfil do profissional afeito à terminologia adotada, posto através deste trecho: "O orientador sexual surge nos anos 60, com as pesquisas dos cientistas Masters e Johnson sobre o funcionamento sexual, no intuito de dirigir e orientar a sexualidade insatisfeita em busca de uma vida sexual sadia e equilibrada". A referência da psicanalista à ação de dirigir e orientar denotam a característica psicoterapêutica da atividade do orientador sexual e, consequentemente, a necessidade dessa atividade ser desenvolvida por um profissional especializado – o psicólogo. (TUCKMANTEL, 2009, p. 192).

Esse histórico do papel do/a orientador/a sexual abordado acima se atualiza na opção dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo uso do termo, haja vista que a elaboração do documento foi delegada a especialistas – marcadamente psicólogos/as – com pouca ou nenhuma participação das professoras que buscavam estratégias criativas no trato da sexualidade no ambiente escolar. Assim, é possível perceber, nos documentos oficiais, uma certa *psicologização* do trato com a sexualidade e uma alienação do trabalho docente:

> As relações estabelecidas entre teóricos especialistas e a prática docente, que se expressa nos documentos oficiais, denotam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho: a separação entre *concepção e execução*. Tal modelo caracteriza uma clara dicotomia entre a teoria e a prática, que exclui, desqualifica e aliena o professor, uma vez que parte da suposição de sua incapacidade de pensamento e reflexão, transformando-o em mero reprodutor de idéias e executor de ações que lhes são exteriores. (TUCKMANTEL, 2009, p.193).

A divisão entre concepção e execução nos parece a forma mais perversa de alienação e de perda de autonomia no trabalho. Nossa experiência cotidiana como psicóloga e formadora de educadoras/es para atuação com educação em sexualidade nos mostra como este é um risco permanente: é fácil enxergar as/os educadoras/es como "incapazes" ou "despreparadas" para as discussões da sexualidade e prescrever quais devem ser suas atitudes e práticas. Revestidos do saber específico da Psicologia, muitas

vezes retiramos das/dos educadoras/es suas construções de saberes. Não negamos que sejam necessários processos de formação, entretanto, é imprescindível rever essas posturas e fortalecer o processo educativo que pode acontecer na formação de educadoras/es para educação em sexualidade. Exatamente por isto, o termo *educação* nos parece mais apropriado que o termo *orientação*, já que nossa compreensão de educação pressupõe um processo participativo e libertário em que

> [...] o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. Por outro lado, o professor é agente que cria as condições para o aluno aprender e que o auxilia em sua aprendizagem. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 48).

Assim, como entendemos que o termo "educação em sexualidade" contém em seu bojo a perspectiva de uma construção conjunta de conhecimentos, fizemos a opção por esse conceito.

2.3 Diferentes abordagens da educação em sexualidade

Nesta seção, apresentaremos duas propostas de classificação das diferentes abordagens de educação em sexualidade que coexistem na sociedade contemporânea. É importante distinguir as diferentes abordagens, já que algumas são mais propensas à manutenção de hierarquias e à busca de verdades absolutas e outras problematizam discursos que alimentam preconceitos.

De uma maneira geral, podemos afirmar que a classificação proposta para essas abordagens se baseia predominantemente no conceito/entendimento de sexualidade que é subjacente à intervenção educativa. Pouca discussão existe sobre a existência ou não de diferenças entre as estratégias didáticas e pedagógicas adotadas em cada abordagem. Entendemos, partindo de bell hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo, que a forma como um conteúdo é abordado também impacta o processo de aprendizagem. Compreendemos que forma e conteúdo são aspectos indissociáveis do processo pedagógico. Assim, discutir de maneira autoritária temas democráticos é uma falácia. Do mesmo modo, criar estratégias didáticas participativas para repor preconceitos é igualmente incoerente.

Inicialmente, apresentaremos as propostas de classificação de duas pesquisadoras do campo e, posteriormente, discutiremos as potencialidades e os limites dessas classificações.

Comecemos com a proposta de classificação de Mary Neide Damico Figueiró, pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina. Essa proposta de classificação surgiu de análise de várias produções sobre educação sexual no período de 1980 a 1993. Figueiró (2006) apresenta quatro abordagens que subjazem à educação em sexualidade: abordagem religiosa – subdividida em tradicional ou libertadora; abordagem médica; abordagem pedagógica e, finalmente, abordagem política ou emancipatória. Detalhemos cada uma delas:

- *Abordagem religiosa tradicional*: prevê a formação do/a cristão/cristã a partir das normas religiosas oficiais (no caso da Igreja Católica) ou das mensagens bíblicas (no caso das Igrejas Protestantes). O sexo é vinculado ao amor ao parceiro/a (sempre heterossexual), ao casamento e à procriação. Por sua vez, a *abordagem religiosa libertadora* se dispõe "à revisão crítica dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais sexuais e dá espaço para o indivíduo ser sujeito de sua própria sexualidade" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 82). Mantém-se a preocupação com a formação do/a cristão/cristã, mas os crivos são "os princípios cristãos fundamentais, como, por exemplo: o amor, o respeito mútuo e a justiça" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 82).

- *Abordagem médica:* regida pela díade saúde-doença, a abordagem médica busca tratamentos e orientação para as angústias geradas na vivência da sexualidade ou de desajustes sexuais. Valoriza informações sobre tratamentos, doenças, prevenção, etc.

- *Abordagem pedagógica:* o foco dessa abordagem é o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade. Também pode abarcar o aspecto formativo da educação sexual, com a discussão de valores, sentimentos e atitudes. Seu limite, porém, reside na ausência de compromisso social, pois "a educação sexual é encarada como um meio de preparar o indivíduo para viver bem a sua sexualidade, sem haver preocupação com engajamento no processo de transformação social"

(FIGUEIRÓ, 2006, p. 83). Assim como a abordagem médica, a meta é buscar um indivíduo que viva bem a sua sexualidade.

- *Abordagem emancipatória ou política:* "caracteriza-se essencialmente em perceber na educação sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83). Essa abordagem também busca uma vivência positiva da sexualidade pessoal e individual, mas compreende que a sexualidade está inserida no processo histórico e cultural, logo, o engajamento ativo na busca de um mundo com menos preconceito e opressão leva "o indivíduo a educar-se do ponto de vista da sexualidade" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83). A abordagem emancipatória considera os polos individual e social como intrinsecamente imbricados. Assim, a vivência pessoal da sexualidade é afetada pelas conquistas sociais na temática.

A abordagem emancipatória busca dois resgates: o resgate de gênero e o resgate do erótico. Segundo Figueiró (2006), o resgate de gênero consiste em que

> [...] homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar os papéis sociais e viabilizar as mudanças destes papéis, com a preocupação sempre de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e a felicidade de ambos, num ambiente onde nenhum sexo vale mais que outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 40).

Já o resgate do erótico visa auxiliar os/as estudantes a perceber a sexualidade como algo bonito, prazeroso, diferenciando de um discurso que associa sexualidade com algo "sujo", "feio", "proibido". A autora ainda ressalta que esse resgate "é, em outras palavras, lutar contra os discursos consumistas e a banalização do sexo" (FIGUEIRÓ, 2006, p. 40-41).

A abordagem emancipatória tem sido desenvolvida e teorizada por César Aparecido Nunes e seu grupo de pesquisa na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Uma de suas orientandas de doutorado, Maysa Tuckmantel, já mencionada nesta pesquisa, explicita em sua tese o significado da abordagem emancipatória ou política. Para ela, uma abordagem emancipatória da educação sexual deve ser compreendida como uma

> [...] atividade humana coletiva, cujos sujeitos se encontram situados no tempo e no espaço, pois esta clareza leva a atuar em educação sexual, não a partir de um discurso genérico de que todos nós somos igualmente culpados e oprimidos pelo autoritarismo sexual, mas, sim, a partir de uma atividade educativa transformadora que age em processos constituídos dialógica e antagonicamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade e que se apropriam material e simbolicamente das categorias que envolvem a sexualidade humana de modo desigual. (TUCKMANTEL, 2009, p. 3).

Fica evidente o compromisso da educação em sexualidade com uma abordagem emancipatória, com a luta contra as desigualdades, marcadamente aquelas de cunho sexual, como gênero e diversidade sexual.

Outra pesquisadora, Jimena Furlani, categoriza as abordagens contemporâneas da educação em sexualidade em: abordagem biológico-higienista; abordagem moral-tradicionalista; abordagem terapêutica; abordagem religioso-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória e abordagem *queer*. Passemos ao detalhamento de cada uma:

- *Abordagem biológico-higienista*: enfatiza a biologia essencialista, centralizando a intervenção em promoção de saúde, reprodução, DSTs, gravidez, planejamento familiar, etc. É a abordagem mais restrita ao biológico que predominou nas aulas de Ciências e Biologia. "Sua crítica reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de **ser exclusiva** – implicando um currículo limitado e reducionista." (FURLANI, 2011, p. 16). O determinismo biológico em que se baseia essa abordagem naturaliza as diferenças entre homens e mulheres julgando-as decorrentes dos atributos corporais. Com isto, reforça as desigualdades e produz hierarquias que legitimam discursos machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos.

- *Abordagem moral-tradicionalista*: educação sexual baseada em princípios de uma moral tradicional, que advoga em prol da abstinência sexual como estratégia de prevenção à gravidez e às DSTs. "Colocam-se favoráveis aos 'papéis sexuais' tradicionais, defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; pregam a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos." (FURLANI, 2011, p. 17). Essa abordagem

questiona formas de educação sexual que informem sobre métodos contraceptivos ou que explicitem as diversas formas de vivências da sexualidade. A grande crítica é a privação da informação que é imposta àqueles que são submetidos a essa abordagem. Como parte do pressuposto da castidade como comportamento a ser adotado, essa abordagem não discute formas de prevenção e práticas sexuais seguras. Também alimenta discriminação a todas as formas de expressão e vivência da sexualidade que não se conectem à reprodução.

- *Abordagem terapêutica*: "Trata-se daquela que busca 'causas' explicativas para as vivências sexuais consideradas 'anormais' ou para os 'problemas sexuais'. Afirma ser capaz de obter a 'cura' das pessoas." (FURLANI, 2011, p. 19). É muito utilizada em Igrejas e por alguns psicólogos que desrespeitam a Resolução n. 01/99 do Conselho Federal de Psicologia que orienta os profissionais desse campo a não adotarem nenhuma abordagem de cura da homossexualidade, já que não há pressuposto de que essa orientação do desejo sexual seja anormal ou doença.

- *Abordagem religioso-radical*: "Caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma 'incontestável verdade' na determinação das representações acerca da sexualidade 'normal'." (FURLANI, 2011, p. 20). É muito presente tanto em Igrejas evangélicas, quanto nas oriundas do movimento católico da renovação carismática. Além da produção de discursos que legitimam a homofobia, também encontramos discursos "pela manutenção da família patriarcal e pela volta da 'submissão' da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras". (FURLANI, 2011, p. 21).

Furlani (2011) argumenta que existiram condições históricas de possibilidade que permitiram que as últimas três abordagens – a moral-tradicionalista, a terapêutica e a religioso-radical – pudessem emergir com características semelhantes e princípios compartilhados. Segundo a autora, várias reformas de cunho liberal aconteceram desde os anos 1960, aumentando a permissividade sexual e de gênero. No entanto, é exatamente isto que "despertou a extrema direita conservadora que, desde os anos 1980, tem demonstrado acirrado empenho em deter as conquistas civis e jurídicas de grupos

que defendem identidades sexuais subordinadas" (FURLANI, 2011, p.22). O campo da sexualidade – assim como outros campos de luta por direitos – é sempre marcado por disputas. Como diria Miguel Arroyo, esse também é um território em disputa[29]. Disputam-se a verdade, os recursos, os espaços. A disputa brasileira hoje se concretiza entre a extrema direita conservadora, muitas vezes personificada na bancada religiosa do Congresso Nacional, e os movimentos sociais.

As quatro próximas abordagens são, para a autora, mais "próximas do reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio" (FURLANI, 2011, p. 23).

- *Abordagem dos direitos humanos*: é a abordagem que problematiza as representações negativas associadas a determinados sujeitos que foram excluídos de sua condição de sujeitos de direitos humanos. "Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos" (FURLANI, 2011, p. 24).

- *Abordagem dos direitos sexuais*: considera como orientador de sua intervenção a declaração dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. As lutas dos movimentos sociais que culminaram com a declaração desses direitos são incorporadas nessa abordagem.

- *Abordagem emancipatória*: Já foi apresentada anteriormente. Nela, observamos uma discussão baseada em Paulo Freire sobre os estilos educacionais que podem facilitar ou não a opressão. Há uma preocupação de que a educação sexual facilite a emancipação dos sujeitos. A autora critica o fundamento marxista dessa abordagem, discutindo a não centralidade apenas do aspecto classe social nos processos de subjetivação e exclusão na sociedade contemporânea. Entretanto, não concordamos com essa crítica por entender que a abordagem emancipatória parte do marxismo e da discussão de classe, mas não se restringe a isto – como boa parte dos/das atuais marxistas que não negam as demais formas de opressão que existem socialmente – e problematiza as questões de gênero e sexualidade imbricadas

[29] A discussão de Arroyo sobre "Territórios em disputa" será abordada no capítulo 4.

na discussão de classe. Atualmente, é impossível fazer qualquer discussão sobre relações de poder sem explicitar a inter-relação entre diferentes categorias, como classe, raça, gênero, sexualidade, território, entre outras.

- *Abordagem queer*: o termo *queer*, nos países de língua inglesa, era utilizado como um xingamento homofóbico, como uma palavra que humilhava aqueles/as que eram considerados/as estranhos/as a uma norma instituída. A teoria *queer* se apropriou desse termo como um ato político de ressignificação, "fazendo uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo *queer* – a princípio negativo e pejorativo –, esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade" (FURLANI, 2011, p.35). A construção de uma pedagogia *queer* pode parecer uma contradição, já que a teoria *queer* defende a não normatização e a pedagogia em si costuma construir regras e expectativas para relações. Furlani (2011), porém, defende uma epistemologia *queer*:

> [...] a epistemologia queer pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram), quanto às questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo. (FURLANI, 2011, p 36)

A teoria *queer* questiona a linearidade entre sexo, gênero e desejo sexual. Enquanto abordagem da educação em sexualidade, ela busca desconstruir os processos que estabelecem a normalidade, legitimando algumas identidades em detrimento de outras. Ainda nas palavras de Furlani,

> Uma postura pedagógica baseada numa atitude queer, poderia ser, rigorosamente, contra qualquer forma de normatização da sexualidade. **Desconstruir** aqui significa desestabilizar, questionar, fragilizar, pôr em xeque. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável. (FURLANI, 2011, p. 37).

Sobre essas diferentes abordagens, a autora afirma que "cada uma [...] define a prática docente e o perfil da educadora que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual" (FURLANI, 2011, p. 15). Nossa pergunta é: Será que a discussão conceitual

sobre sexualidade consegue realmente impactar a prática docente? Voltamos ao argumento de hooks sobre a necessidade de coerência entre forma e conteúdo para termos de fato a criação de uma prática pedagógica que permita o repensar e o pensamento crítico. A educação como prática da liberdade, com uma abordagem pedagógica que preze pela participação e construção coletiva, pode integrar a revisão de preconceitos sobre questões da sexualidade e levar à mudança da prática docente quando isto for necessário. Já uma educação bancária apenas ampliará o repertório argumentativo das educadoras, com mais conceitos e refinamento, mas não necessariamente impactará o modo como se relacionam em sala de aula e nem permitirá uma educação em sexualidade de fato emancipatória.

Em nossa experiência, vimos propostas de formação de educadoras/es discutirem sexualidade de maneira pouco participativa, criando uma hierarquia entre aqueles/as que sabiam e os/as que não sabiam. Mesmo com um conteúdo avançado, a forma não facilitou um processo de reflexão crítica entre os/as participantes. Muitas vezes, observamos um descuido com a forma e a priorização do conteúdo e, outras vezes, observamos o fenômeno inverso: apenas a preocupação com a forma sem o aprofundamento do conteúdo. Compreender definitivamente que forma e conteúdo são aspectos indissociáveis é a possibilidade de construção de uma educação em sexualidade que produza engajamento com a transformação da sociedade, rumo à equidade e igualdade.

Outro aspecto que merece discussão é que nem todas essas abordagens são aplicáveis ao contexto escolar. Ao compreender a educação em sexualidade como uma forma de intervenção educativa que não é restrita ao ambiente escolar – já que acontece em grupos de jovens organizados por profissionais da assistência social, por profissionais da saúde, grupos religiosos, entre outros –, somos favoráveis à utilização dessas abordagens como instrumento de análise e reflexão. Porém, é importante dimensionar quais são mais aplicáveis ao contexto escolar. Vivemos em um País em que, supostamente, a educação deveria ser laica. Diante disso, as abordagens religiosas, por exemplo, não deveriam fazer parte da educação em sexualidade escolar. Infelizmente, não é essa a realidade que encontramos em nossa experiência. A laicidade do Estado e das escolas ainda é algo a ser conquistado.

Nosso posicionamento nesta tese é pela abordagem emancipatória por compreender que ela abrange as abordagens dos direitos humanos e também sexuais e reprodutivos. Há uma diferença de perspectiva teórica subjacente às abordagens emancipatórias e *queer*. Como somos adeptos da pedagogia crítica e nosso referencial teórico se alinha à essa perspectiva, não nos sentimos à vontade para dizer que nossa abordagem é *queer*. Por outro lado, preconizamos que a educação em sexualidade problematize e desconstrua os processos de produção social da identidade e da diferença – conforme já abordado anteriormente –, o que nos aproximaria da perspectiva *queer*.

2.4 O conceito de sexualidade

Definir sexualidade e explicitar com qual conceito trabalhamos é essencial. Concordamos com Abromovay, Castro e Silva (2004, p. 29) quando afirmam que "sexualidade é um conceito em disputa, historicamente, e a depender do ator, do olhar informado, da área de conhecimento, dos atores em suas vivências e ideários [...]". Assim, diferentes formas de conceituar e discutir sexualidade coexistem em nossa cultura. Um conceito que temos considerado adequado é o utilizado pelas mencionadas autoras que definem sexualidade como:

> Uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. [...]. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. (ABROMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004, p. 29).

Esse conceito evidencia a amplitude da sexualidade. É comum encontrarmos definições que restringem a sexualidade ao ato sexual ou à reprodução. Esses conceitos embasam práticas educativas pautadas exclusivamente na prevenção. Quando as autoras incluem fantasias, pensamentos e identidade na definição, elas explicitam que sexualidade está além da relação sexual. Também é comum encontrarmos conceitos de sexualidade que negam seu aspecto público, restringindo a discussão ao seu aspecto privado. Como afirma Louro (2001, p. 9), nessa compreensão "a sexualidade – o sexo, como se dizia – parecia não ter nenhuma dimensão social; era um assunto pessoal e particular que, eventualmente, se confidenciava a uma amiga próxima". O conceito acima reforça que sexualidade envolve a cultura, a história, os costumes.

Outro conceito interessante com o qual temos trabalhado, é o proposto por Figueiró (2006):

> Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida a sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma "parte" do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 42).

Percebemos a busca da autora por ampliar o conceito de sexualidade evitando posturas naturalizantes ou reducionistas. César Nunes, citado por Figueiró (2006), identificou cinco paradigmas de entendimento da sexualidade:

> - A concepção *médico-biologista* que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força propulsora, natural e instintiva da procriação. Implica considerar a natureza como determinante da condição humana;
> - A concepção *terapêutico-descompressiva*, na qual a sexualidade é entendida como uma dimensão meramente subjetivista, psicologizante, individual e ligada a uma força natural, supostamente institintiva ou selvagem do corpo humano. Sua essência está centralizada no fato de ser vista, unicamente, como fonte de prazer e gratificação;
> - A concepção *normativa-institucional*, que vê a sexualidade como um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos, por outro. Implica a necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então eram transmitidas pela família;
> - A concepção *consumista-quantitativa*, que entende a sexualidade como uma energia do indivíduo, passível de regulação e controle social, que, por sua vez, pode ser transformada em produtividade. Nela está inserida, por exemplo, a idéia da instigação ao sexo quantitativo, da alienação do afeto e do apelo de venda e marketing;
> - A concepção *dialética e política*, que concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção de valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo, é dialeticamente influenciado por eles. Implica que o indivíduo possa vir a ser *sujeito* de sua própria sexualidade. (NUNES *apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 43) [30].

Fica claro, então, que a sexualidade precisa ser sempre analisada em seu caráter sócio-histórico e cultural, evitando naturalizações e essencialismos:

---

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

> A visão de sexualidade como construção histórica pressupõe a existência de uma ampla diversidade de modos de pensar sobre as forças culturais que modelam a sexualidade e a forma pela qual o fazem. Assim, comportamentos idênticos podem adquirir significados sociais inteiramente diferentes, em função de diferenças culturais, econômicas ou históricas. (TUCKMANTEL, 2009, p. 214).

Cada contexto, cada escola, cada momento merecem análises cuidadosas específicas, evitando compreensões deturpadas. Falar de sexualidade, buscar conceitos e teorias significa percorrer um caminho sócio-histórico e cultural, problematizando certezas e essências. Somente assim será possível compreender – mesmo que parcialmente – o que tem sido construído como sexualidade em cada momento e em cada contexto.

Uma distinção que se faz necessária também é entre sexualidade e gênero. Embora sejam conceitos extremamente relacionados e imbricados, gênero e sexualidade possuem distinções. O conceito de gênero foi utilizado pelas militantes feministas como uma forma de dar visibilidade às construções culturais subjacentes às diferenças biológicas existentes entre os sexos. Nas palavras de Louro (2011),

> [....] o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura. Portanto, as marcas da feminilidade são sempre diferentes de uma cultura para outra; essas marcas se transformam, são provisórias. Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade. Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional. (LOURO, 2011, p. 63-64).

É importante destacar, novamente, que sexualidade e gênero se aproximam por serem construções culturais feitas cotidianamente por inúmeras pedagogias de gênero e sexualidade (LOURO, 2001). Essas pedagogias instauram hierarquias e subordinações em que algumas performances de gênero e de sexualidade são mais valorizadas e legitimadas que outras. A educação em sexualidade emancipatória precisa explicitar essas pedagogias, problematizando as relações de poder que as sustentam.

Butler e Haraway, citadas por Azeredo (2007), nos ajudam a resistir à tentação de definir *gênero* produzindo uma dicotomia com *sexo*. Elas alertam que há um lugar

comum que polariza essas conceituações sobre as diferenças entre os sexos, definindo sexo como os fatores biológicos e gênero como os fatores culturais. Essa dicotomia empobrece a compreensão das diversas formas não-coerentes de relações entre sexo e gênero que se constroem performativamente no cotidiano. Nesse sentido, concordamos com Azeredo (2007) que, baseada em Butler e Haraway, propõe uma virada no conceito de gênero que possibilite

> [...] ser pensado, não como um simples atributo, ligado ao sexo que, hoje em dia, pode ser visto nos primeiros meses de vida do bebê através do ultrassom, mas como sendo "performativamente produzido" por práticas reguladoras permanentemente reiteradas. (AZEREDO, 2007, p. 89).

Com clareza da performatividade, podemos tanto analisar as relações de poder que são reiteradas nas normas de gênero como produzir performances afirmativas. As relações de poder são o ponto central de nossa compreensão do conceito de gênero, como afirma Weeks (2001):

> O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado. (WEEKS, 2001, p. 56).

Esse poder historicamente enraizado de que nos fala Weeks (2001) pode ser traduzido como o patriarcado que orienta boa parte de nossas relações sociais. E, como afirma hooks (2000), o patriarcado subjetiva homens e mulheres. Assim, as questões de gênero deixam de ser compreendidas como relativas apenas às mulheres e as intervenções educativas passam a ter como foco toda a sociedade. A definição de hooks (2000, p. 1) para o feminismo é uma busca de ampliar o entendimento em relação ao gênero: "feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração de bases sexistas e a opressão". Assim, não estamos diante de uma discussão que visa exclusivamente questionar os papéis atribuídos a homens ou a mulheres em determinada cultura, ou insistir na necessidade de homens e mulheres terem igualdade. Buscamos uma discussão que tensione o patriarcado instituído e reiterado performativamente nas relações sociais, explicitando as relações de poder que são subjacentes a esse processo.

2.5 A sexualidade em Michel Foucault

Na história recente dos estudos sobre sexualidade, há um autor que se destacou e que é impossível não abordar: o filósofo francês Michel Foucault. Embora esta pesquisa não esteja baseada na obra foucaultiana e não possa ser caracterizada como um estudo foucaultiano, a discussão sobre sexualidade presente na obra História da Sexualidade: a vontade de saber (vol.1) é imprescindível para uma problematização sobre esse conceito. Nela, Foucault (1988) desconstrói o que chama de "hipótese repressiva" segundo a qual a sexualidade seria algo constantemente reprimido socialmente.

Segundo o autor, a sexualidade precisa ser colocada em uma economia dos discursos, entendendo como é falada, a partir de quem, direcionada a quem. Nesse sentido, Foucault (1998) questiona uma percepção de que falar de sexo seria algo transgressor em uma sociedade em que esse tema é habitualmente reprimido. Para o autor, isto não significa que não há repressão, mas que essa repressão e outras formas de discurso sobre a sexualidade coexistem devendo ser entendidas dentro de uma variedade discursiva que produz a realidade. Nessa perspectiva, é possível perceber a incitação a discursos sobre o sexo que sejam passíveis de gerenciamento e controle. As técnicas de confissão da Igreja, exemplificadas pelo autor, são incitações ao discurso sobre a sexualidade que pretendem governar os desejos e os impulsos:

> 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 ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. (FOUCAULT, 1988, p. 30-31).

Essa administração do sexo e da sexualidade por meio da incitação à fala, com delimitação das palavras é, muitas vezes, a ação da educação sexual. Incita-se a fala sobre a sexualidade, mas não qualquer sexualidade. Incita-se a fala sobre a sexualidade responsável, compromissada, saudável, heterossexual, não reprodutiva. Cria-se uma série de artimanhas para se incitar o discurso sobre a sexualidade, delimitando-se qual sexualidade legítima merece ser falada. Novamente, nas palavras de Foucault (1988, p. 33), "não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos".

Especialmente no ambiente escolar, Foucault (1988) discute como, por um lado, os colégios aparentemente silenciam sobre sexo e sexualidade, mas, por outro lado, estão falando o tempo todo do sexo, seja na arquitetura que visa ao controle, seja nas propostas de educação sexual que incitam a fala sobre o sexo baseada em informações e conhecimentos ditos científicos para melhor controlar os jovens:

> Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silencio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (FOUCAULT, 1988, p. 36).

Além dos colégios, outras instâncias são produtoras de discursos sobre o sexo como a medicina, a psiquiatria e a justiça penal. Cada uma delas se investe de verdade para produzir discursos sobre o sexo normal ou patológico, natural ou antinatural, produzindo verdades discursivas articuladas com relações de poder. Dessa forma, para o autor, saber e poder estão relacionados em uma teia de discursos na qual o sexo se tornou um objeto de verdade:

> O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou os ouvidos ou enganados a si mesmos; é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 1988, p. 64-65).

A produção dessa verdade do sexo foi feita historicamente por meio de dois procedimentos: a *ars erótica* e a *scientia sexualis*. Na *ars erótica*, "a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência" (FOUCAULT, 1988, p. 65). Não há uma série de prescrições e normas externas à experiência que regulam a *ars erótica*. Segundo o autor, a civilização ocidental não possui uma *ars erótica*. Nossa cultura produz a verdade sobre o sexo por intermédio da *scientia sexualis;* já a civilização oriental seria produtora da *ars erótica*. É preciso, no entanto, como alerta Nunes (1996), resistir à tentação maniqueísta de opor Ocidente e Oriente,

de forma estanque, como detentores da *scientia sexualis* e da *ars erótica*, respectivamente:

> São muitos os exemplos e denúncias históricas dos códigos de repressão e violência sexual presentes nas tradições japonesa, chinesa ou vietnamita. O mundo árabe também reserva sombrias significações sobre a sexualidade feminina. Deste modo, não podemos desconsiderar as contradições que a própria concepção dialética nos reserva, ao comparar as sexualidades ocidentais com o Oriente. (NUNES, 1996, p. 8-9).

A *scientia sexualis* "atribui-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico" (FOUCAULT, 1988, p. 77). Ao instituir a confissão e produzir categorizações e julgamentos sobre o que foi confessado, ao hierarquizar práticas e ao caracterizar como normalidade ou aberração, a *scientia sexualis* normatiza a experiência com o sexo. Os ritos e estratégias de confissão são aperfeiçoados e adquirem centralidade: inicialmente vinculados aos procedimentos religiosos, se expandem para a pedagogia, para as famílias, para a medicina e a psiquiatria. Nas palavras do autor,

> [...] há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos de escuta clínica. E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a "sexualidade" enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. A "sexualidade" é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis.* (FOUCAULT, 1988, p. 77-78).

Desse modo, é preciso entender qual a teia discursiva que compõe as questões da sexualidade e como ela incita a produção de uma única verdade sobre o sexo e mesmo sobre o sujeito.

2.6 A orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, incluíram a "educação em sexualidade" – chamada de "orientação sexual" no documento – como um dos temas transversais a serem trabalhados na educação básica. Os temas transversais foram definidos a partir de "urgências sociais".

Várias são as perspectivas e visões sobre os PCNs. De um lado, temos, com a sua publicação, uma abertura "oficial" para a inserção da educação em sexualidade nos currículos, criando uma possibilidade de discussão de uma temática historicamente

negada no espaço escolar. Entretanto, o modo como essa discussão foi proposta é questionável. Existem, no mínimo, três núcleos de críticas aos PCNs sobre essa questão: sua tônica preventiva, equivalendo a discussão da sexualidade à prevenção de DSTs e gravidez; os limites na discussão das relações de gênero; os limites na proposta da transversalidade.

Inicialmente, vejamos o argumento de César (2009) que, inspirada no pensamento de Foucault, faz uma reflexão sobre como a promoção da fala sobre sexualidade, na escola, acaba produzindo discursos de verdade sobre o sexo, normatizando experiências:

> Com Foucault, aprendemos que por meio da incitação ao discurso do sexo se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas. As análises realizadas sobre os *PCNs* demonstram que estes assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de "risco" seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade. (CÉSAR, 2009, p. 45).

A questão abordada pela autora sobre o discurso preventivo que os PCNs adotam e mesmo sua inserção junto a outros temas de "urgência social" merecem reflexão. O que na sexualidade é uma urgência? Há, necessariamente, uma equivalência entre discutir sexualidade e fazer prevenção de DSTs – marcadamente a AIDS – ou prevenção à gravidez na adolescência? Entendemos essas demandas sociais e o modo como – de certa forma – facilitam a aceitação da discussão sobre a sexualidade no âmbito escolar. Mas é um risco restringir a educação sexual ao discurso preventivo. Quanto a isto, concordamos com Tuckmantel (2009) que afirma:

> De um lado, os documentos oficiais enfatizam a necessidade de implementação de programas de educação sexual, baseados em demandas de saúde sexual e reprodutiva, e destacam a importância dos jovens terem acesso à informação quanto aos métodos contraceptivos e às formas de proteção do HIV/AIDS e das demais doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, de outro lado, entendemos que a Educação Sexual, entendida do ponto de vista das necessidades sociais, não pode estar apenas ligada à raiz de patologias, prevenções e controle da população; mas, sobretudo, a um processo de construção coletiva de consciência, autonomia e inteligência sexual. (TUCKMANTEL, 2009, p. 169).

O tom preventivo dos PCNs soa como um *deja vu* histórico: se na década de 1930 a discussão sobre sexualidade e escola foi conduzida em nome do combate à epidemia de

sífilis, agora o combate à epidemia da AIDS torna a educação sexual essencial para a adoção de "comportamentos seguros" em relação à sexualidade. Segundo Tuckmantel (2009, p. 237), os PCNs "revelam a intencionalidade de disciplinar a ação dos alunos e das alunas, de modo que 'incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre'."

Os PCNs sugerem três blocos de conteúdos de sexualidade: corpo, matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Sugere que o tema seja abordado de maneira transversal em todas as disciplinas. Deixa a critério de cada escola a opção pela criação de um horário específico para a discussão do tema. Esse horário pode ser semanal ou quinzenal, por exemplo, e estar incluído no horário regular do estudante ou ser fora do horário de aula (BRASIL, 1998).

Para Figueiró (2006), o texto dos PCNs é objetivo e facilita a discussão. A autora ressalta os pontos positivos do documento:

> O texto que trata da educação sexual nos documentos do PCN é de boa qualidade, objetivo e útil como forma de introdução ao estudo da sexualidade. Traz fundamentações teóricas básicas e orientações didáticas pertinentes. Considera a sexualidade como uma expressão cultural e a aborda em suas dimensões: biológica, psíquica e sociocultural. Salienta a vinculação da educação sexual com a cidadania, a ética e os direitos humanos, assim como a educação para a saúde. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 55-56).

Entretanto, consideramos a análise da autora um pouco superficial. Percebemos que a visão de sexualidade nos PCNs e, principalmente, a abordagem das relações de gênero são extremamente discutíveis. Embora o texto possa ser didático, suas entrelinhas reforçam algo que supostamente a educação em sexualidade de cunho emancipatório deve problematizar.

Especialmente sobre o tópico relações de gênero, César (2009) nos ajuda a compreender os limites dos PCNs. Em primeiro lugar, a autora problematiza o argumento presente nesses Parâmetros segundo o qual discutir relações de gênero com crianças e adolescentes é uma "tarefa delicada". O que esse argumento reforça? César (2009) questiona o quê haveria "de mais delicado" nas relações de gênero que as intervenções sobre sexualidade e compreende que essa "delicadeza" ou algo do "intocável" estaria em uma reposição da heteronormatividade:

> O caráter "delicado" do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler, a heteronormatividade. Em uma palavra, a dificuldade ou o caráter "delicado" apontado pelo texto dos *PCNs* advém de uma confusão entre a idéia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Joan Scott [...], mas sim, em virtude da percepção do gênero como "papéis" a serem desempenhados pelos dois "sexos biológicos" determinados. (CÉSAR, 2009, p. 46).

A autora afirma que o grande limite dos PCNs está no conceito de gênero adotado pelo documento, já que limitar a compreensão de gênero aos papéis sexuais ou aos estereótipos de masculino e feminino significa silenciar todas as relações de poder subjacentes ao tema. Também é uma forma de silenciar a discussão sobre as diferentes orientações do desejo sexual:

> No âmbito daquela confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo "masculino-pênis-desejo feminino" e "feminino-vagina-desejo masculino" de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero. Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa "ferir" sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais permanecerão sem lugar no ambiente normativo da escola. (CESAR, 2009, p. 46).

A luta do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros – Travestis - Transexuais (LGBT) vem pautando e questionando a forma como nossa sociedade cria um sistema heteronormativo no processo de subjetivação das pessoas. Percebe-se sempre uma busca da equivalência entre o sexo biológico,[31] a identidade de gênero[32] e a orientação sexual.[33] No entanto, cada vez mais ganham visibilidade as experiências não-hegemônicas na vivência da sexualidade. Por exemplo, temos pessoas que têm pênis, com identidade de gênero masculina e desejo homossexual; ou pessoas com vaginas que têm identidade de gênero masculina e se travestem de homens e têm desejo homossexual; além de pessoas com identidade de gênero masculina, desejo

[31] Sexo determinado pelas características biológicas: caso tenha pênis, é homem; caso tenha vagina, é mulher. Os casos em que a pessoa nasce com a genitália ambígua – antigamente, denominava-se "hermafrodita" – são chamados hoje de intersexos.

[32] O conceito de identidade de gênero refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica, podendo ser feminino, masculino ou transgênero.

[33] Orientação sexual refere-se à direção do desejo sexual que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual.

heterossexual, mas que têm desejo e vontade de se travestir de mulher em alguns contextos de fantasias sexuais. Poderíamos continuar indefinidamente dando exemplos de experiências que questionam a lógica heteronormativa que considera apenas uma trajetória possível: corpo-sexo-desejo. Assim, uma importante questão que se coloca aos PCNs é a negação e o silêncio sobre a diversidade sexual, mantendo, por isto, inúmeras formas de exclusão no ambiente escolar. E isto não se refere apenas a grupos minoritários, como percebemos nas palavras de Britzman (1996):

> Os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia. O que é preciso para que os/as professores/as trabalhem com os constructos e as ordens conceituais das sexualidades de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social e que recrie a pedagogia como um problema de identificações e de prazeres proliferantes, uma pedagogia que não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação? (BRITZMAN, 1996, p. 75).

Na tese de Figueiró (2006), encontramos como crítica aos PCNs a transversalidade. Em um primeiro ponto, a autora explicita que as condições concretas do trabalho docente como, por exemplo, duplas ou triplas jornadas e atuação em várias instituições – e vínculo real com nenhuma delas – dificulta a articulação necessária para a implementação de uma proposta que prevê o trabalho coletivo/transversal. Segundo Figueiró (2006, p. 62), "qualquer tentativa de inovação pedagógica não pode dar-se no vazio, mas precisa estar atrelada a todo um conjunto de lutas pela valorização e melhoria da profissão docente". Além disso, a transversalidade pode facilitar ainda mais a *dispersão* no trabalho. Para esclarecer esse risco, a autora se baseia no conceito de *vertigem da dispersão*, elaborado pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, segundo o qual a prática pedagógica é caracterizada por inúmeros momentos de dispersão ao longo do dia, com a divisão do tempo entre várias atividades de planejamento, organização, execução do trabalho, atendimento a demandas de alunos, pais, colegas. Nesse movimento, muitas vezes, a professora tem dificuldades de se ater, com dedicação, às atividades mais relevantes (FIGUEIRÓ, 2006). Assim, de acordo com a autora, a transversalidade potencializaria a vertigem de dispersão.

Tuckmantel (2009, p. 374), por sua vez, critica, ainda, o modo como os PCNs estão compactuados com uma política neoliberal na educação, produzindo o que ela chama de "Orientação Sexual Corporativa". O argumento da autora é que, da forma como está proposta pelos PCNs, a educação sexual "faz parte das estratégias de controle e gestão

disciplinar de problemas ligados à sexualidade no espaço social que permitem consolidar a relação assimétrica do poder do Estado sobre a população". (TUCKMANTEL, 2009, p. 374)

É importante entender os PCNs dentro de um momento histórico. Ao serem publicados, foram percebidos como um avanço, sobretudo no que concerne à discussão sobre a "orientação sexual", não obstante todas as críticas já abordadas. Porém, é imprescindível que as discussões se atualizem, dado o novo contexto sócio-histórico no qual existem uma maior visibilidade e articulação dos movimentos sociais – especialmente do movimento LGBT – que impactam a educação em sexualidade de maneira central. É preciso se descolar da tônica preventiva, ainda tão presente na educação em sexualidade, e promover ações que possam ser consideradas emancipatórias.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES EM SEXUALIDADE

A formação de professores[34] é uma tarefa essencial e que mobiliza vontades, verdades, recursos, discursos. Especialmente em relação à educação em sexualidade, formar educadoras/es é uma das grandes maneiras de ampliar o acesso de crianças e jovens a discussões que podem contribuir para uma sociedade mais justa[35], com mais equidade de gênero e com mais respeito à diversidade sexual.

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o que entendemos por "formação continuada[36]", os atuais consensos nas pesquisas, um breve histórico das discussões e os principais limites apontados para a formação de professores. Em seguida, discutimos as diferentes concepções que subjazem os processos de formação. Na sequência, apresentamos algumas propostas feitas para uma formação de educadoras/es em sexualidade em uma perspectiva emancipatória.

3.1 Formação continuada: conceitos e perspectivas

A educação em sexualidade é um tema silenciado nos processos de formação acadêmico-profissional[37] das professoras. São raras as iniciativas, nos cursos de licenciatura, de abordagem dessa temática[38]. Discute-se a educação em sexualidade

[34] Embora utilizemos o termo no feminino quando nos referimos às pessoas que atuam na educação básica, utilizamos o masculino, por ser o termo usual, quando nos referimos a pesquisas, políticas e práticas de formação de professores,

[35] Ou não, já que essas discussões podem repor preconceitos.

[36] Segundo verbete de Diniz-Pereira (2010), muitas propostas de formação continuada são na verdade marcadas por uma descontinuidade e fragmentação. O termo *desenvolvimento profissional* traduziria "uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente". Optamos por utilizar o termo *formação continuada* por ser consagrado no campo, mas questionamos essa nomenclatura.

[37] O termo formação inicial não necessariamente traduz a formação vivida em nível acadêmico. Considerando que as experiências formativas de um professor iniciam-se já na sua própria vida escolar, com sua convivência com diferentes modelos de professor, é impossível demarcar a formação em nível universitário como "inicial". Sendo assim, optamos pelo termo cunhado por Diniz-Pereira (2008): 'formação acadêmico-profissional'.

[38] Entretanto, é importante ressaltar que existem iniciativas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, por meio da oferta de uma disciplina no curso de Pedagogia. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em instituições privadas de ensino superior como, por exemplo, a PUCMinas e a Univiçosa, onde lecionei, respectivamente, a disciplina Educação Sexual, como

prioritariamente por meio de cursos de curta duração e oferecidos fora do horário de trabalho (ABROMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004).

Algumas distinções e delimitações conceituais são necessárias: (1) entendemos por formação acadêmico-profissional de professores os cursos de nível universitário ou médio, oferecidos de maneira sistemática e que geram uma certificação especifica. (2) Os esforços empreendidos individualmente ou coletivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional da educadora e da escola foram tradicionalmente nomeados como "formação continuada". Entretanto, concordamos com Diniz-Pereira (2000) que o termo desenvolvimento profissional traduz com mais efetividade a ideia que defendemos nesta tese. As ações de formação continuada, como se conhece hoje em dia, muitas vezes são reduzidas a cursos pontuais, desarticulados entre si, com conteúdos que não necessariamente traduzem as necessidades formativas das docentes, produzindo uma formação com características de fragmentação e descontinuidade, contrariando o que o termo "formação *continuada*" gostaria de retratar. Assim,

> Em contraposição a essa situação de *descontinuidade* das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do "desenvolvimento profissional" dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua "má formação" (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino. (DINIZ-PEREIRA,2010 p. 2).

As iniciativas para a formação continuada não podem ser entendidas exclusivamente como a realização de cursos por parte da educadora. É preciso fortalecer a compreensão que diferentes experiências adquirem um papel formativo e facilitam o desenvolvimento profissional e pessoal das educadoras. Também é urgente compreender que a instituição

---

disciplina optativa, no Curso de Psicologia, e a disciplina obrigatória "Psicologia e Sexualidade", no mesmo curso.

escolar é formativa e que o coletivo dessa instituição pode engendrar processos de formação naquelas que a ela pertencem.

É sempre importante ressaltar que o desenvolvimento pessoal e profissional não precisa ser entendido por meio de uma lógica individualista, em que cada sujeito busca melhorar sua *performance* profissional, exclusivamente para ganhos pessoais. É possível compreender a formação continuada inserida em uma ética maior, que contribui para a melhoria da sociedade como um todo. Para isso, porém, os processos de formação precisam considerar os contextos em que as educadoras se inserem e como articular propostas de melhoria coletiva e institucional atreladas a um projeto de sociedade igualitário.

Várias mudanças sociais e no mundo do trabalho, pautadas pelo acirramento do sistema capitalista, reforçam a ideia de que precisamos permanentemente nos formar. A quantidade de informações disponíveis, o avanço tecnológico, a precarização nas relações de trabalho e as mudanças contínuas produzem a sensação de que todo conhecimento é sempre pouco e insuficiente e que novas ações de formação são necessárias. Some-se a isto, a competitividade no mundo do trabalho e temos, então, um cenário em que todos os profissionais se veem imersos na necessidade de formação continuada. Entre educadoras, isto não é diferente. Ferreira (2003) ressalta que o contexto mundial da globalização e as mudanças no mundo do (não) trabalho tornam a formação continuada – não só de educadoras – uma necessidade premente na contemporaneidade. A autora ressalta que os processos de formação devem buscar um estatuto teórico que "assente-se em uma nova 'ética mundial', alicerçada na solidariedade e na justiça social, no respeito às diferenças e direitos de todos; portanto uma formação continuada que possua outras finalidades" (FERREIRA, 2003, p. 28).

Estrela (2003) sistematizou alguns discursos teóricos sobre a formação continuada de professores. Embora a autora se refira à realidade de Portugal, seus argumentos são extremamente pertinentes também para a realidade brasileira. Ela constata que existem alguns consensos na literatura e que as produções giram em torno de algumas concepções como, por exemplo:

> - [....] a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de reconstrução identitária (ESTRELA, 2003, p. 46).

Nesse trecho, temos referência a diferentes aspectos das pesquisas sobre formação de professores. Primeiro, há a afirmação de que a formação destina-se tanto ao desenvolvimento pessoal quanto ao profissional. Atualmente, já é consenso que "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1997, p. 25). Os processos de formação devem, portanto, considerar sempre a vida do professor, suas experiências, seus sonhos, suas emoções, buscando integrar os processos de desenvolvimento profissional com os projetos pessoais dos professores. Com isso, temos outro tema frequente nas pesquisas sobre formação docente: a questão da identidade. Entendendo a identidade como um processo em contínuo movimento – e não como algo fixo, pronto, imutável –, as pesquisas indicam que os processos de formação devem entender como a identidade dos professores se constrói e reconstrói a partir das experiências vividas, buscando consolidar propostas que facilitem identidades vinculadas ao compromisso com a prática docente e com a construção de um mundo mais justo. Como afirma Nóvoa (1997, p. 25), "A formação não se constrói por acumulação – de cursos, de conhecimentos ou de técnicas –, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ainda segundo o argumento de Estrela (2003), temos a questão da formação se dirigir a um profissional adulto, que tem características próprias de aprendizagem. Sobre isto, Marcelo (1998, p. 64) afirma que há "necessidade de capitalizar e incorporar aos estudos sobre o professor, sua formação, desenvolvimento, melhora e mudança, os princípios, teorias e modelos que, ao longo dos últimos trinta anos, vêm sendo elaborados a partir da psicologia da aprendizagem adulta".

Estrela (2003), ao reforçar a questão da constante interação com o meio, indica que a aprendizagem se consolida a partir dessa interação que promove as reconstruções identitárias. É importante destacar que essa adulto-profissional, que aprende na interação com o meio, tem diferentes necessidades formativas ao longo de sua carreira. Assim, um sujeito que está no início da carreira tem questões e dúvidas diferentes de quem está no final da carreira (HUBERMAN, 2000).

Até pouco tempo atrás, as professoras eram vistas exclusivamente como consumidoras de conhecimento produzido por especialistas e acadêmicos. Atualmente, trabalha-se com uma perspectiva que as reconhece como produtoras de conhecimento. As pesquisas sobre os saberes profissionais utilizados e elaborados pelas docentes em sua prática cotidiana constituíram a "epistemologia da prática profissional" (SCHON, 2000; TARDIF, 2000). Os processos de formação, a partir da consolidação dessa ideia de "epistemologia da prática", passaram a se pautar também pela possibilidade de auxiliar os sujeitos a tomarem consciência e valorizarem seus saberes, além de dialogarem com informações produzidas por especialistas.

Os processos de formação continuada, muitas vezes, assumem o caráter de superação de lacunas deixadas pela formação acadêmico-profissional – especialmente quando esta é feita de maneira aligeirada e precarizada. Entretanto, é imprescindível que se compreenda que as buscas de cada sujeito por formação se inserem em seu projeto de vida, com seus sonhos e desejos. Assim, a formação não tem um aspecto de superar falhas, mas de aumentar potências e possibilidades. Sobre isto, Estrela (2003, p. 46) preconiza "[...] as necessidades de formação menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projeto de vida". Além disso, devido às condições de trabalho e à ausência de um plano de carreira, muitas vezes as professoras são obrigadas a "colecionar certificados" como uma maneira de aumentar seus baixíssimos salários. Os processos de formação são escolhas das profissionais, que precisam ser consideradas e escutadas na elaboração das propostas, para que estas sejam coerentes e convergentes com seus projetos de vida. As professoras não são apenas as destinatárias das propostas; precisam ser também autoras das mesmas.

De acordo com Estrela (2003, p. 46), "[...] o caráter formativo dos contextos de trabalho e, consequentemente, o princípio da centração da formação na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino, concebido como centro da comunidade educativa", devem ser considerados. Quanto a isto, já na década de 1980, Arroyo (1985) afirmou que os contextos de trabalho muitas vezes deformam o professor. A convivência com profissionais mais experientes e já "deformados", as condições de trabalho precarizadas, o cotidiano distante do que foi estudado na formação acadêmico-profissional são alguns aspectos que podemos destacar nesse processo. Diante disso, a formação continuada que almeja produzir mudanças na realidade atual da educação

precisa se centrar nos contextos organizacionais para que as alterações propostas sejam efetivadas.

Do exposto, ressalta-se que as iniciativas de formação precisam considerar três eixos: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional – por meio da ampliação dessa noção e da adoção da ideia de "profissionalidade[39] docente" – e o desenvolvimento organizacional (NÓVOA, 1997). Apostar na escola é apostar nas possibilidades de mudanças:

> As decisões no domínio educativo tem oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de *entre-dois* onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. (NÓVOA, 1997, p. 29).

A escola se constitui assim como um espaço privilegiado para a formação continuada ao integrar as dimensões macro e micro, criando possibilidades de mudanças e de reconstruções.

Ao considerar as professoras como produtoras de conhecimento, devemos buscar formas de ter acesso a esse conhecimento para valorizá-lo e facilitar que a própria professora tome consciência do mesmo. Nesse sentido, Estrela (2003) defende os

> [...] métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação dos problemas decorrentes das situações escolares, sobre os documentos pessoais onde se reflete a vida dos formandos e o sentido que eles conferem aos acontecimentos da sua vida pessoal e profissional. (ESTRELA, 2003, p. 46).

Os métodos de formação baseados na reflexão sobre a prática têm se mostrado alternativas aos "pacotes" que desconsideram as especificidades de cada contexto. Vídeos, diários de campo, relatos e outros instrumentos têm sido muito utilizados para acessar os sentidos atribuídos pelas professoras às questões vividas no cotidiano e para problematizar os conceitos subjacentes às decisões tomadas em cada situação específica. Estratégias de formação baseadas na reflexão, que possam auxiliar na

[39] De acordo com Contreras (2002), profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Para maiores detalhes, conferir: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

melhoria coletiva das instituições e problematizar o projeto de sociedade que alicerça cada prática, são propostas importantes que têm surgido recentemente.

Encontram-se argumentos semelhantes ao de Estrela em pesquisas realizadas no Brasil. Carvalho e Simões (2006), por exemplo, ao pesquisarem os artigos publicados entre 1990 e 1997 sobre desenvolvimento profissional encontraram que:

> De um modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais (CARVALHO e SIMÕES, 2006, p. 172).

Há, então, uma convergência entre o que essas pesquisadoras afirmaram e os temas da reflexão como estratégia formativa a partir da realidade da escola e dos saberes produzidos pelas professoras, conforme tratados pela autora portuguesa.

Brzezinski (2006), ao realizar um estudo do tipo Estado da Arte sobre a formação das profissionais da educação, percebeu uma mudança de paradigma, no final da década de 1990, nos programas de formação continuada:

> Enquanto no primeiro Estado do Conhecimento, que abrange o período de 1990-1996 dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de "treinamento" ou cursos de atualização, neste segundo Estado do Conhecimento, que cobriu o período de 1997-2002, registramos o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores. (BRZEZINSKI, 2006, p. 35).

A autora também evidenciou uma mudança no *modus faciendi* dos processos de formação continuada. Segundo ela, em um primeiro momento, a continuidade da profissionalização das educadoras baseava-se no afastamento do local de trabalho para participação em cursos. Atualmente, observam-se mais iniciativas que estimulam a formação no próprio ambiente de trabalho. É importante discutir o que isto significa. Realizar um curso em uma sala de aula da escola não significa necessariamente mudar o *locus* da formação continuada. Um processo de formação continuada focado na escola

de fato deve considerar a realidade institucional e as necessidades cotidianas do processo pedagógico daquele contexto em sua estruturação. Mudar o *locus* da formação continuada não é mudar apenas o endereço, mas repensar sua relação com o contexto escolar em que aquela profissional em formação se insere.

A formação continuada de professores da educação básica constituiu-se em um tema e em um objeto de pesquisa há menos de três décadas[40] (BITTENCOURT, 2003). Tornou-se central nos últimos trinta anos por se tratar de um momento político em que houve um expressivo aumento da escolarização na sociedade brasileira, exigindo-se novos professores para atender as novas necessidades. Entretanto, os esforços empreendidos para atender essa demanda nem sempre primaram por uma formação que articulasse pesquisa e ensino, pela possibilidade de uma formação sólida que conciliasse teoria e prática. Assim, como os processos de formação desses professores costumaram ocorrer de forma aligeirada e descolada de pesquisas, emergiu a necessidade da formação continuada – entendida aqui como uma maneira de superar as lacunas deixadas pela formação inicial – em sua interface com as discussões sobre condições de trabalho, salário, carreira, entre outros temas. Como muito bem afirma Bittencourt (2003),

> A expansão da escolarização não foi, todavia, um projeto desarticulado, mas, sim, o coração da política educacional das últimas décadas. Expansão feita sem o adequado aumento de investimentos, representou uma forte deterioração dos salários e das condições de trabalho dos profissionais da educação [...]. Com uma formação rápida, muitas vezes improvisada, para atender ao mercado escolar crescente, o que era garantido pela filosofia empresarial vigente nas escolas de ensino superior privadas, os professores chegam às escolas públicas e são contratados de forma precária, desdobram-se em vários locais de trabalho, para completar uma carga docente que lhe dê um salário minimamente decente. [...]. É neste momento que os educadores mais comprometidos com a causa da educação levantam a bandeira da formação continuada como um direito do professor. Algumas indagações se impõem. Será a formação continuada capaz de fazer as vezes de um salário digno? Será capaz de colocar-se no lugar de condições de trabalho condizentes com a natureza do ofício? (BITTENCOURT, 2003, p. 70-71).

Cursos e mais cursos são propostos como a grande solução para a precariedade do ensino e as percebidas falhas na formação dos professores. Observam-se, no senso comum, alguns silêncios em relação às condições de trabalho juntamente com um "falatório" sobre a necessidade de mais formação – e a formação aqui entendida, muitas vezes, como a realização de cursos presenciais. Há um discurso sobre a incompetência

[40] Bittencourt publicou seu texto em 2003 e originalmente escreveu "duas décadas". Por nosso texto datar de 2014, atualizamos a contagem para três décadas.

dos professores que é gerado e sustentado por programas de formação, "os quais obtêm legitimação através deste mesmo discurso" (BITTENCOURT, 2003, p. 76). Dessa maneira, fala-se sempre da necessidade de mais formação, aumentam-se as ofertas de cursos e seminários – oferecidos, muitas vezes, por instituições privadas que lucram com esses processos –, mas não se discutem, com a urgência necessária, as transformações nas condições de trabalho – como a duração da jornada, a quantidade de estudantes por turma, a permanência na mesma instituição por mais tempo, a presença de equipamentos e recursos didáticos, entre outras questões –, a melhoria nos salários, a oferta às professoras de possibilidades de acesso a bens culturais e dignidade mínima e os planos de carreira – sem necessariamente vincular a progressão na carreira a mais horas de curso, o que gera um efeito perverso de participação em cursos apenas para aquisição de certificados e não para aperfeiçoar a própria prática pedagógica. Além disso, não se problematiza a formação acadêmico-profissional como seria necessário. Reforça-se assim a

> Ideologia que afirma que os professores querem, em primeiro lugar, sentir-se valorizados e realizados no trabalho, e que o que lhes importa não é tanto o salário, mas a realização pessoal, a parte afetiva do ofício docente. Se ajudarmos o professor a se realizar, avançar, a crescer em sua dignidade, em seu valor e auto-estima, ele esquecerá a questão salarial ou descobrirá que esta não é relevante. (TORRES, 1998, p. 179).

Essa é uma maneira de reduzir a discussão na medida em que restringe as tensões aos fatores internos à escola, desconsiderando o contexto mais amplo. Como Arroyo (2011) nos ensina, esse é um reducionismo que

> [...] empobrece as políticas e as diretrizes curriculares e suas análises: pensar que as tensões vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as). Se fossem outros, com outra formação, outros compromissos, a escola pública seria também outra na qualidade sonhada. Sem conflitos. Teríamos escolas pacificadas. Quando perdemos a complexa relação escola-sociedade simplificamos os problemas e as tensões nas escolas e na formação profissional. (ARROYO, 2011, p. 11).

Dentro desse panorama da política educacional brasileira e da luta dos professores pelo direito à formação continuada, houve um desvirtuamento perverso: a formação continuada, que seria direito dos professores e dever do Estado, passou a ser dever dos professores e direto do Estado, como bem afirma Freitas (2002):

> Os professores têm sido levados a freqüentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. [...]. A formação em serviço da imensa

> maioria dos professores passa a ser vista como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. (FREITAS, 2002, p. 148).

Nessa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de todo processo de formação contemplar a discussão sobre os fins da educação, evitando-se assim uma "redução tecnicista" em relação aos processos formativos.

A discussão levantada por Arroyo (1985), ainda na década de 1980, de que as más condições de trabalho **deformam** o profissional de ensino parece esquecida. Levam-se as professoras para cursos "maravilhosos", afastadas de sua realidade cotidiana, e espera-se que, ao voltar para a realidade escolar, com as mesmas condições precárias, essa professora-heroína-bem-formada altere completamente sua prática pedagógica e não seja absorvida pela rotina desmotivadora. Os processos de formação continuada precisam ser discutidos e problematizados à luz das pesquisas e teorias já apresentadas. É importante ainda compreender como as propostas de formação podem compactuar com um discurso que eternamente fragiliza as conquistas formativas da educadora:

> Assim sendo, os professores são instados a se aperfeiçoar continuamente, num eterno processo de "aprender a aprender", em variados cursos de reciclagem, preocupados com as questões práticas do cotidiano, já que o mercado e seus porta-vozes educacionais requerem um profissional "ágil", produzido em uma formação inicial ligeira e de baixo custo, prosseguida, eventualmente, em serviço, apoiada em cursos igualmente rápidos, "oficinas", com o auxílio de meios informáticos, que transmissores das habilidades capazes de tornar o professor competitivo na pedagogia da "inclusão excludente, do "aprender a aprender" e da "qualidade total." (TUCKMANTEL, 2009, p. 226-227).

Longe de me posicionar contra a formação continuada de professores, é preciso, entretanto, explicitar do que estamos falando e quais são as metas mais amplas que essa formação deve almejar. Assim como Ferreira (2003), acreditamos que a formação continuada precisa alinhar-se com a construção de uma sociedade pautada pela ética, pela justiça e pela democracia.

3.2 A formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil passou por diferentes momentos históricos em que teorias distintas constituíram a base das políticas, revelando concepções variadas sobre a formação, de como deveria ocorrer, qual o papel do/a formador/a e qual o papel do sujeito em formação.

Na década de 1970, sob forte influência da Psicologia Comportamental, tivemos um período em que a formação visava ao treino dos professores para a melhor organização do processo de aprendizagem, em um discurso ligado à instrumentalização técnica (DINIZ-PEREIRA, 2000). Já na década de 80, "a tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista" (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 17), inserindo no debate a questão do caráter político de toda e qualquer prática pedagógica, assim como a mobilização pelo compromisso dos professores com as camadas populares da sociedade. Segundo Diniz-Pereira (2000, p. 18), o final da década de 1970 foi marcado pela "vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira". É interessante perceber como um discurso que academicamente foi forte, no final da década de 1970, encontra-se hoje absolutamente legitimado e reforçado pelo senso comum. Embora, na década de 1980, Arroyo (1985) tenha introduzido nessa discussão a questão sobre a "deformação do profissional de ensino" pelas más condições de trabalho, não se escuta atualmente, na grande mídia ou em conversas informais com pessoas de outras áreas, essa conjugação de fatores na problemática da educação brasileira. Tem-se a impressão de que todos os problemas educacionais se devem a professores malformados e desinteressados. Naquela época, Arroyo, citado por Diniz-Pereira (2000, p. 22), já afirmava que as políticas partem do pressuposto de que, "no dia em que tivermos educadores mais qualificados, teremos resolvido os problemas da educação" sem se discutirem as más condições de trabalho como deformadoras das profissionais e nem buscarem estratégias efetivas para alterar essa situação.

A década de 1990 foi marcada pela "crise de paradigmas" nas ciências humanas e observou-se na educação um deslocamento dos estudos para o sujeito educador, dada a descrença em mudanças estruturais com o fim da Guerra Fria. Deixa-se de acreditar em um macro-sistema sócio-econômico-politico alternativo ao capitalismo e privilegiam-se mudanças e alterações individuais ou, no máximo, institucionais. Com isto, os estudos se concentram nos indivíduos e na subjetividade, adquirindo centralidade o conceito de reflexão e de formação do profissional reflexivo:

> Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 41).

Um dos conceitos compartilhados por boa parte dos/as pesquisadores/as nessa época foi o de *professor reflexivo* ou da *reflexão* como estratégia central da formação. Schön (2000, p. 15), por exemplo, ao criticar um modelo de formação baseado na *racionalidade técnica*, segundo a qual "profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico", propõe que a formação estimule a reflexão dos/das profissionais e define diferentes aspectos do processo de reflexão. O autor sugere a valorização da prática profissional, evidenciando a existência de um *conhecimento na ação* que orienta a forma como vários/as profissionais resolvem suas incertezas cotidianas. Tal conhecimento teria caráter tácito e implícito nas ações. Nas palavras de Paiva (2003, p. 51), conhecimentos na ação "são compreensões das coisas que interiorizamos e que muitas vezes nem sequer estamos conscientes de havê-las aprendido". Tomar consciência desse conhecimento e valorizá-lo seria um dos passos na formação do profissional reflexivo. Entretanto, Schön (2000) argumenta que situações imprevistas e novidades surgidas no contexto fazem com que esse conhecimento na ação não seja suficiente. O/a profissional cria, então, novas soluções e caminhos; é a *reflexão na ação*.

O/a profissional constrói um repertório de soluções práticas funcionais que constituem seu conhecimento, seu talento. Posteriormente à prática, é possível estimular um processo de reflexão sobre as decisões tomadas e caminhos escolhidos. É o que Schön (2000) chama de *reflexão sobre a ação.* A *reflexão sobre a ação* é definida por Mizukami *et al*. (2002, p. 17) como o "momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e escolher os meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto". Há, ainda, um quarto momento possível, chamado de *Sobre a reflexão na ação* em que o/a profissional pode retomar o modo como refletiu sobre a prática e considerar quais as melhores estratégias para o próprio processo de reflexão (SCHON, 2000).

A proposta do profissional reflexivo de Schön (2000) representou um avanço nas pesquisas e discussões sobre formação profissional, em geral, e de professores, em particular, pois fortaleceu o protagonismo dos sujeitos em relação a sua prática. Nas palavras de Zeichner (2008),

> O movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo 'de cima para baixo', que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Vários questionamentos, entretanto, são feitos à proposta do profissional reflexivo. Um deles, refere-se à utilização da reflexão do professor apenas como modo de melhorar o ensino, sem se questionar de maneira mais ampla os fins da educação. Sobre isto, Zeichner (2008) afirma que:

> [...] a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como sobre os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

A preocupação com a "tecnicização" do ensino e da emergência de certo "praticismo", ao se supervalorizar a prática como se ela fosse suficiente na construção do saber docente, é compartilhada por outros autores, como Pimenta (2005). A autora elenca alguns limites do conceito de reflexão na formação docente a partir de perguntas como: "as reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?" (PIMENTA, 2005, p. 22). Santos (2007) reforça tais questionamentos, apontando que:

> Se, por um lado, essa abordagem [defendida por Schön] questiona a organização dos currículos predominante nos cursos de formação docente por outro, ela não articula a atividade profissional com um projeto social de mudança, como o fazem vários estudos do campo da educação. (SANTOS, 2007, p. 239).

A apropriação do conceito de reflexão de Schön (2000) conduziu a uma leitura de que um/a profissional reflexivo conseguiria, sozinho/a, promover mudanças em seu contexto. O que se observa, no entanto, é que o impacto de transformação de um profissional individual limita-se a sua área de influência direta. No caso de professores, a sala de aula. A escola, enquanto instituição formada por diversos profissionais, diretrizes, ideologias, não se transformará apenas pela reflexão de uns ou de outros. A potência do conceito de reflexão encontra-se na **coletivização** de questões cotidianas da

instituição e da prática, tomando posições políticas rumo a caminhos definidos também coletivamente (PIMENTA, 2005).

3.3 Limites dos processos de formação continuada

Aprender com as experiências vividas e sistematizadas evita que repitamos os mesmos erros. Algumas pesquisas que se debruçaram na análise de propostas de formação continuada são extremamente úteis para elencar aspectos malsucedidos ou pontos de atenção para aqueles que implementam projetos. No nosso caso, conhecer os limites apontados nas pesquisas é mais uma lente para a análise de nossos dados.

Torres (1998) alerta para os impactos que as diretrizes do Banco Mundial geraram nos processos de formação docente:

> Frente a essa formação fixada em uma visão teoricista e academicista das exigências de aprendizagem dos professores, sem conexões com seu ofício e suas necessidades reais, emergem agora tendências que passam para o outro lado, com enfoques estreitos, eminentemente orientados para a prática e as necessidades imediatas. Se antes foi um erro concentrar-se nos conteúdos, agora muitos buscam abreviá-los e insistir apenas no lado pedagógico, com uma visão por vezes limitada a métodos e técnicas. (TORRES, 1998, p. 180).

Torres (1998) questiona o extremismo e a polarização entre teoria e prática criando propostas que, ou são extremamente acadêmicas, pensadas em um plano "ideal" e desconectas da realidade ou são extremamente reducionistas, focadas exclusivamente na prática cotidiana desconsiderando os contextos sociopolíticos que alicerçam qualquer prática.

De fato, observamos essa polarização entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos pedagógicos nos processos de formação. Especialmente na sexualidade, é comum encontrarmos propostas baseadas apenas no ensino de oficinas temáticas nas quais as/os educadoras/es devem replicar o que está prescrito nos manuais, sem uma problematização dos conceitos subjacentes àquelas oficinas. É importante caminhar rumo à superação das dicotomias, entendendo que o processo de formação deve articular teoria e prática.

Outro ponto de crítica trazido por Torres (1998) refere-se à ausência dos professores na definição e na concepção das propostas de formação. As decisões são tomadas

prioritariamente por técnicos/as, sem escutar as demandas e necessidades que os próprios professores consideram urgentes:

> O resultado deste esquema de capacitação isolada, definida e preparada de cima pra baixo, sem consulta aos professores e sem conexões com outras áreas do mister educativo, é conhecido e nefasto: o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico, etc.). Das as atuais condições em que se realiza o ensino, este converteu-se em ofício provisório, e a capacitação funciona precisamente como trampolim para sair da docência. (TORRES, 1998, p. 179).

Como já mencionado, Carvalho e Simões (2006, p. 172), ao analisarem vários artigos de periódicos sobre formação de professores, perceberam que há nesses artigos uma predominância de discursos que "desqualificam estratégias de formação continuada propostas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências, etc." Elas também encontraram muitas críticas aos processos de formação continuada baseados em "pacotes de treinamento", com posterior repasse ou multiplicação. As autoras observaram ainda que a maior parte das propostas nos artigos analisados é permeada pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético, em que se ressalta a necessidade de reflexão sobre os contextos sócio-político-economico-culturais mais amplos.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que muitas iniciativas de formação continuada de educadoras não produziram os efeitos desejados e apontam alguns fatores para isto, como, por exemplo:

> A dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201).

Também são apontados como limites dos processos de formação continuada "o oferecimento de forma pontual das atividades, o caráter obrigatório da atividade, a não-observação dos conhecimentos acumulados pelos professores, a desvinculação com a realidade escolar e a ausência de participação dos professores na elaboração das propostas" (MEGID NETO, JACOBUCCI e JACOBUCCI, 2007, p. 75).

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional do professor (HUBERMAN, 2000) mostram que as necessidades formativas dos professores são diferentes em cada momento. Assim, os desafios são diferentes na entrada na carreira e no momento anterior à aposentadoria, por exemplo. Entretanto, muitos processos de formação continuada são massificados e desconsideram as diferenças de demanda existentes em um mesmo grupo de professores.

Segundo Megid Neto, Jacobucci e Jacobucci (2007), os processos de formação continuada são

> ainda considerados uma experiência cumulativa, em que seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação continuada, sem condições mais ampliadas de proposição de programas diversificados e alternativos. (MEGID NETO, JACOBUCCI e JACOBUCCI, 2007, p. 75).

Um desafio às políticas de formação é escutar as professoras e de fato promover estratégias de formação que atendam as demandas reais geradas na prática cotidiana, mas contemplando também uma ampliação da visão crítica sobre a realidade sócio-econômico-política que impacta o fazer da sala de aula. O desafio é encontrar maneiras de participação autoral das educadoras nas ações de formação, problematizando e refletindo sobre a prática e, também, questionando os fins últimos dos processos educativos e o projeto de sociedade que alimentam.

Abromovay, Castro e Silva (2004), referindo-se especificamente aos processos de formação de educadoras para sexualidade, afirmam que os cursos:

> São promovidos em horários contrários às aulas, e representam ações breves e pontuais, sendo que muitos dos professores trabalham em dois turnos nas escolas. Essas capacitações têm sido apontadas como de qualidade insuficiente e as temáticas mais polemicas têm sido abordadas de maneira não aprofundada, faltando especialistas para possibilitar uma reflexão mais apurada. (ABROMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004, p. 44).

Podemos perceber que na discussão sobre a formação continuada de professores em geral apontam-se limites que se encontram também nos processos de formação em sexualidade como, por exemplo, a ênfase sobre cursos breves e dificuldades em relação ao nível de preparo das instituições formadoras. Além disso, a pesquisa dessas autoras revela que temas polêmicos têm sido abordados de maneira superficial. Sendo assim,

será que os processos de formação realmente contribuem para uma nova sociedade ou apenas para a manutenção do *status quo*? Será que temas como diversidade sexual, aborto e Direitos Sexuais e Reprodutivos são abordados com a amplitude que os temas exigem?

3.4 Concepções e modelos de formação continuada

Ao sistematizar os vários modelos que coexistem contemporaneamente e refletem diferentes concepções sobre a formação de professores, Diniz-Pereira (2002) propôs a existência de três modelos de formação docente: o modelo da racionalidade técnica, o modelo da racionalidade prática e o modelo da racionalidade crítica. Por sua vez, Megid Neto, Jacobucci e Jacobucci (2007) propõem a compreensão da história dos processos e das teorias sobre formação de professores a partir de três concepções que deram origem a três modelos correspondentes. Teríamos assim, (1) a concepção positivista, que deu origem ao modelo da racionalidade técnica; (2) a concepção interpretativa, que deu origem ao modelo da epistemologia da prática e, finalmente, (3) a concepção crítico-dialética, que embasaria a perspectiva sócio-histórica. Articulando esses dois esforços de síntese, teríamos o seguinte Quadro:

Concepção	Modelo	Proposta de formação
Positivista	Racionalidade técnica	- modelo do treinamento de habilidades comportamentais - modelo da transmissão - modelo acadêmico-tradicional
Interpretativa	Racionalidade prática	- modelo humanístico - modelo de "ensino como ofício" - modelo orientado pela pesquisa
Crítico-dialética	Racionalidade Crítica	- modelo sócio-reconstrucionista - modelo emancipatório ou transgressivo - modelo ecológico-crítico

Quadro 1 – Síntese das três concepções de formação de professores.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O modelo da racionalidade técnica seria aquele em que a formação docente deveria instrumentalizar teoricamente os professores para que, a partir dos conhecimentos científicos, resolvessem seus problemas cotidianos. A compreensão é da educação como um *locus* de aplicação de conhecimentos produzidos por pesquisadores/as. As professoras não são vistas como produtoras de conhecimento e a prática é entendida

como um espaço de aplicação de conhecimentos. Nesse modelo, encaixam-se as propostas que prezam pelo ensino transmissivo do conteúdo em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

O modelo da racionalidade prática valoriza a produção de conhecimento na prática profissional. Articula-se com a proposta da reflexão na atuação profissional como estratégia de formação. As críticas a esse modelo concentram-se, como já apresentado anteriormente, na possibilidade de certo "tecnicismo" e da ausência de um questionamento sobre os fins últimos da educação a que toda prática pedagógica se filia.

O modelo da racionalidade crítica situa a educação historicamente e busca compreender as estratégias de formação a partir de questões políticas e sociais de cada momento e contexto. De acordo com Carr e Kemis, citados por Diniz-Pereira (2007),

> No modelo da racionalidade crítica, a educação é *historicamente localizada* - ela acontece contra um pano de fundo sócio histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir, uma *atividade social* - com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual, *intrinsecamente política* - afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, *problemática* - seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ela cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ela trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ela dá forma. (CARR e KEMIS *apud* DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 260).

O modelo da racionalidade crítica é especialmente útil para a análise de processos de formação nas temáticas da sexualidade. A sexualidade é *historicamente construída* e determinada. As questões da sexualidade que são abordadas no ambiente escolar são possibilidades articuladas por pressões de movimentos sociais – especialmente, o movimento feminista e o movimento LGBT – sendo, desse modo, intrinsecamente políticas. Os questionamentos que a educação em sexualidade pode viabilizar são *atividades sociais* que afetam o cotidiano e a realidade de todos os envolvidos. E há também uma perspectiva *problemática* já que tensiona conhecimentos muitas vezes naturalizados socialmente. Diante disso, optamos por aprofundar, nesta tese, um dos modelos de formação que se baseiam na racionalidade crítica: o modelo emancipatório ou transgressivo. A feminista negra norte-americana bell hooks é uma expoente desse modelo. A obra de hooks[41] afirma que o modelo de educação que está posto reitera preconceitos e acaba fortalecendo hierarquias entre saberes e perspectivas, alimentando

[41] No capítulo 3, apresentaremos com mais detalhes aspectos da proposta de hooks.

o que chama de "*imperialist white-supremacy capitalist patriarcal*" para explicitar a relação entre os sistemas de opressão. A autora defende que a sala de aula pode ser espaço de reflexão e resistência. Para tanto, educadores/as precisam se engajar com estratégias didáticas e pedagógicas que possibilitem a expressão de diferentes vozes em sala de aula, questionando o currículo e a racionalidade como única forma de conhecimento legítimo.

Arroyo (2008) também pode ser visto como um representante do modelo da racionalidade crítica. Ao discutir cursos de formação de educadoras e diversidade, completa a proposta de hooks ao afirmar que a lógica de organização dos processos de formação, partindo de um sujeito universal e de procedimentos padrões, evita a transgressão necessária para uma formação de fato crítica:

> Trata-se de formar docentes-educadores que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação. A tendência tem sido tratar o sistema e suas estruturas como neutras, isentas de representações sobre a diversidade, e trabalhar as representações preconceituosas apenas fora do sistema. (ARROYO, 2008, p.16).

Os padrões de ciência, racionalidade e conhecimento que compõem a maior parte dos processos de formação de professores reitera as desigualdades. Quando os processos de formação não questionam o papel classificatório que a racionalidade ocidental desempenha na manutenção de conhecimentos produzidos por minorias como não-legítimos, não temos transgressão nem emancipação. O modelo transgressivo de hooks e Arroyo afirma que o conhecimento produzido pelos coletivos diversos precisam ser abordados nos processos de formação como algo legítimo e não inferiorizado. Nas palavras de hooks:

> Muitas pessoas apóiam a inclusão apenas quando as diferentes formas de conhecimento são tratadas como subordinadas e inferiores às formas de conhecimento legitimadas pelo dualismo metafísico ocidental e pela cultura dominante. (hooks, 2003, p. 47).[42]

Uma formação transgressiva precisa incluir as memórias, afetos, oralidades e vozes, corporeidade, intuição e outras diferentes formas de saber no cardápio oficial da

[42] Todas as traduções feitas da obra de bell hooks são traduções livres, realizadas pela pesquisadora.

formação e não como um prato exótico servido para distração e diversão. É preciso ir além do "dar voz às minorias" e transgredir a norma racional que hierarquiza os conhecimentos:

> Os programas de formação e diversidade pouco avançarão se continuarem estruturados nesse padrão classificatório de conhecimento e de racionalidade. Chegarão até onde certos programas tímidos de educação popular chegaram: ouvir e reconhecer os saberes prévios do senso comum que o povo acumula nas vivências do cotidiano. Partir desses saberes para levar o povo ao saber único, à racionalidade única, à consciência crítica. (ARROYO, 2008, p.29).

Um modelo de formação transgressivo não valoriza uma "racionalidade única" e nem uma "consciência crítica" única a que todos devem chegar. Um modelo de formação transgressivo "propõe o reconhecimento da diversidade de padrões de conhecimento, de formas de interpretar a história" (ARROYO, 2008, p. 19). Assim, deslocando a discussão para a educação em sexualidade, encontramos que uma formação transgressiva de educadoras em sexualidade não valoriza uma única forma de expressão da sexualidade e nem prescreve abordagens didáticas. Cria-se um processo dialógico em que saberes podem ser compartilhados, questionados, explicitados, buscando a valorização da diversidade e a legitimação da diferença.

3.5 Propostas de formação continuada em educação em sexualidade emancipatória

Tuckmantel (2009) argumenta que um processo de formação para educação em sexualidade deve contemplar a reflexão crítica da realidade da escola e da educação brasileira, rumo à construção de um projeto emancipatório de sociedade. Ela argumenta que:

> No contexto escolar, entretanto, há necessidade de investimento das políticas públicas na formação qualificada dos docentes, para que possam colocar em debate os problemas e dúvidas sobre o campo em questão, especificamente, sobre as justificativas, finalidades, tipos de abordagem, programa curricular a implementar e o perfil do professor responsável pela sua dinamização, bem como as perspectivas de atuação. (TUCKMANTEL, 2009, p. 189).

Assim, é necessário problematizar a forma como vários cursos têm sido realizados, possivelmente, sem uma reflexão apurada sobre as justificativas de discussão da sexualidade. É imprescindível compreender o debate mais amplo em que a sexualidade se insere, questionando os fundamentos político-ideológicos de uma educação em sexualidade exclusivamente preventiva. Segundo Tuckmantel (2009),

> O caminho para a viabilização de um adequado e necessário trabalho pedagógico com questões sociais relevantes, dentre as quais consta a educação sexual, em nosso parecer, não passa pela transversalidade, nem tampouco pela orientação política que a fundamenta. Um trabalho dessa natureza deve estar fundado em um projeto educativo emancipatório, comprometido com a elevação do ser humano em sua plenitude, com vias à conquista da maioridade e da autonomia do sujeito sexual, e não em um dispositivo econômico-higienista de controle e gestão do exercício da sexualidade da população, sob a orientação corporativa dos desígnios do mercado. (TUCKMANTEL, 2009, p. 230).

Tuckmantel (2009) sugere algumas diretrizes para a formação de educadoras em sexualidade na perspectiva emancipatória. Segundo a autora, para que uma formação desse nível seja possível, três eixos de mobilização serão necessários:

> a) A produção de núcleos de pesquisas sobre sexualidade humana, nos cursos de licenciatura, em nível de graduação e pós-graduação, focando a sexualidade como uma construção histórica, a partir de um referencial epistemológico crítico;
>
> b) A defesa de uma educação para a vivência de uma sexualidade humanizadora, autônoma e emancipada deve ser entendida como uma finalidade a ser conquistada por meio de uma Educação Sexual comprometida com a ética, envolvendo, especialmente, amor, desejo, erotismo, gênero, moral, mídia, corpo cultural e inteligência, enquanto constituintes do universo sexual, assim como a sua colocação no currículo dos cursos de formação de professores, como um *locus* privilegiado,
>
> c) A discussão, formulação de critérios e reivindicação de novas e adequadas políticas públicas, no sentido da proposição e da prática de inovação curricular, no âmbito da Educação Sexual das crianças e jovens da escola básica, que estejam fundadas em pressupostos emancipatórios, comprometidos com uma educação de qualidade para todos e associados à cidadania, aos direitos humanos e ao desenvolvimento social, a ser concretizada por meio de projetos sociais em âmbito nacional. (TUCKMANTEL, 2009, p. 376-377).

É imprescindível mobilizar esforços para que a formação das/dos educadoras/es em sexualidade possa ser efetiva e promover, de fato, mudanças sociais.

Na formação de professores em uma abordagem emancipatória, a meta é que a professora se compreenda inserida em uma sociedade marcada pelo capitalismo globalizado e, de maneira crítica, possa se inserir na construção de um projeto de sociedade igualitária. Especificamente na educação em sexualidade, isso significa compreender como seu trabalho pode ser utilizado no controle dos corpos e em processos de higienização ou de hierarquização de vivências da sexualidade. Esse é um dos alertas para os processos de formação de professores para a educação em sexualidade: cuidado com o processo de "tecnicização" e alienação da discussão dos fins da educação. Conforme Tuckmantel (2009),

> [...] a importância da visão crítica, que é enfatizada na formação ético-política, tem sido minimizada pela visão pragmática que tem prevalecido na busca do profissional técnico, requerido pelo atual viés institucional da formação docente, em detrimento da formação do educador intelectual transformador. (TUCKMANTEL, 2009, p. 3).

Na educação sexual, a "tecnicização" se concretiza na associação exclusiva entre educação em sexualidade e prevenção de DSTs ou diminuição da gravidez na adolescência. Como alerta Tuckmantel (2009),

> Ainda que a maioria dos discursos institucionais tendam a ressaltar a importância da Educação Sexual como prática de liberdade, sua abordagem concreta nem sempre tem cumprido este objetivo. Muitas das vezes limita-se a raízes higienistas e controladoras, através da veiculação de informações de caráter puramente preventivo de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e outros "inconvenientes" sociais, e, na maior parte se revela, de maneira sub-reptícia, na transmissão de idéias e valores fundados no moralismo que não favorecem a autonomia. (TUCKMANTEL, 2009, p.188-189).

Dessa maneira, a formação de educadoras/es para a educação em sexualidade na abordagem emancipatória busca construir espaços de reflexão que favoreçam a autonomia do pensamento da educadora para que compreenda que seu papel social como

> intelectual transformador na perspectiva de um projeto educativo emancipatório é de mediador entre as novas gerações e a cultura elaborada, tendo por horizonte a formação plena do ser humano, desenvolvendo sua percepção de mundo, com vistas a agir com liberdade e autonomia e a interagir com o mundo em que vive, regido por princípios de respeito e solidariedade (TUCKMANTEL, 2009, p. 4).

É importante ressaltar como a proposta da educação em sexualidade emancipatória é coerente com os princípios da democracia e da justiça. A meta é evitar que a educação em sexualidade seja utilizada para imposições autoritárias e não democráticas. A educação em sexualidade pode compactuar-se com um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Afinal, "educadores de sociedades que se autodenominam democráticas têm a obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalham possam viver mais plenamente os valores inerentes à democracia" (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 75).

Assim, a abordagem emancipatória da educação em sexualidade não entende a educadora como uma mera aplicadora de oficinas ou dinâmicas de grupo ou alguém que trata dos desvios sexuais. Entende-a como uma agente na transformação da sociedade e

participante de um processo mais amplo que inclui a discussão sobre os fins da educação, o sistema social em que estamos inseridos e quais as utopias que nos movem. Nas palavras de Nunes (1996),

> Nossa ação no campo da educação sexual emancipatória é estratégia para a ação política sobre nosso tempo. Esta será tão mais eficaz quanto maior for sua qualidade de sensibilizar pessoas, sentidos de mundos e coisas que andam ao nosso redor, e será capaz de relativizar outros universos de apelo pela sua verdade e coerência. Só poderá tratar com ressonância no coração de jovens e adultos, sobre sentidos de ser e sexualidade, se abdicar do dogmatismo e do ceticismo, e na sua ação prática, manifestar uma crença pujante na liberdade e na humanidade. (NUNES, 1996, p. 79).

Não queremos afirmar que existe uma única forma ideal de formar educadoras/es para o trabalho com sexualidade. Entretanto, é preciso ter clareza dos pressupostos que orientam a formação. Nossa pesquisa busca, ao analisar iniciativas que já aconteceram, encontrar inspirações e possibilidades que já foram experienciadas.

4. TERRITÓRIOS EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

A educação não é um campo isento de conflitos e disputas. Teorias e práticas concorrem entre si definindo fronteiras e possibilidades em cada época. Tensões e lutas se colocam cotidianamente no campo educativo e demarcam posicionamentos.

O título deste capítulo é uma referência ao livro de Miguel Arroyo *Currículo, território em disputa.* Miguel Arroyo é Professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e foi Secretário de Educação na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, onde coordenou a elaboração e a implementação do Projeto Escola Plural[43]. Tem uma trajetória marcada pela militância em favor das minorias psicossociais.[44] Embora não tenha uma obra dedicada especialmente às questões da sexualidade, suas discussões sobre a educação e as minorias são inspirações para a compreensão de temáticas de nossa pesquisa.

No livro citado, Arroyo (2011) demonstra como o campo do currículo está repleto de tensões e que não é possível negá-las e buscar uma neutralidade. É necessário adentrar as disputas e ocupar territórios sacralizados. É necessário posicionamento. Assim, este capítulo reflete nossa opção pela pedagogia crítica como lente para a nossa atuação e nossa pesquisa.

> Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2011, p.17).

[43] Em artigo de Glaura Vasques de Miranda sobre a escola plural temos que "O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública.(MIRANDA, 2007, p. 61).

[44] Partindo da Psicologia Social, nomeamos as minorias como psicossociais para evidenciar que não se trata de uma questão numérica, mas sim de relações de poder.

Selecionamos três autores que nos territórios em disputa do campo educacional se posicionam claramente em favor daqueles que são oprimidos ou invisibilizados: Paulo Freire, bell hooks e Miguel Arroyo. Paulo Freire tensiona a relação professor-aluno típica de uma educação bancária e propõe a dialogia como tônica das interações pedagógicas; bell hooks questiona o feminismo branco, hermético e acadêmico, assim como a racionalidade ocidental nos processos de ensino aprendizagem; Miguel Arroyo analisa a escola, a política e as lógicas hegemônicas que as atravessam. Os três convergem na proposição de que a educação é essencial na transformação da sociedade.

Diante disso, apresentamos, neste capítulo, alguns territórios em disputa do campo educacional, argumentos, discussões e posicionamentos possíveis. Começamos apresentando bell hooks, que é uma autora ainda pouco conhecida nas reflexões educacionais brasileiras e se constitui nossa principal referência teórica. Em seguida, nos debruçamos sobre quatro territórios: a questão da educação bancária *versus* a educação como prática da liberdade; a relação entre teoria e prática; a relação entre educação e os sistemas de opressão e, finalmente, a questão da racionalidade e das emoções na produção do conhecimento.

4.1 A Pedagogia Engajada de bell hooks

Conhecer bell hooks e seu estilo de fazer educação – que é possível de perceber, ao ler seus livros – foi um encontro que fortaleceu certezas e desejos.

Exploramos três obras de bell hooks voltadas para a discussão educacional, chamadas de *Teaching Trilogy*. São livros publicados em épocas diferentes em que a autora apresenta suas convicções e propostas para o que denomina “Pedagogia Engajada”. O primeiro livro *Teaching to Transgress* (1994) apresenta as principais ideias da autora. Os dois livros seguintes, *Teaching Community* (2003) e *Teaching Critical Thinking* (2010) aprofundam algumas temáticas e reforçam outras. Aliada aos teóricos da Pedagogia Crítica, bell hooks discute como o currículo pode reforçar preconceitos e estereótipos, como a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno pode reiterar hierarquias desnecessárias, qual o papel da sala de aula na luta por justiça social e na construção de uma educação democrática.

A obra de hooks é apontada como uma referência para o *modelo emancipatório ou transgressivo*, um dos modelos de formação de professores baseados na racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2002). Como mencionado no capítulo anterior, segundo Diniz-Pereira (2002), existem três grandes modelos na formação de professores: os baseados na racionalidade técnica, os baseados na racionalidade prática e, finalmente, aqueles baseados na racionalidade crítica. Em cada uma dessas três racionalidades, existem modelos específicos que coexistem no campo da formação de professores. Embora a obra de hooks não seja exclusiva sobre formação de professores, suas ideias permitem que se delimite um modelo de formação proposto.

Inicialmente, descrevemos a biografia de bell hooks para situar a autora e facilitar a compreensão de alguns aspectos de sua obra. Como uma premissa das teóricas feministas é a localização dos saberes (HARAWAY, 1995), indicando quem fala, de qual posicionamento, partindo de que experiência, "localizar" bell hooks é essencial para o entendimento de sua proposta.

4.1.1 *Biografia*

bell hooks, com todas as letras em minúsculo. Não há um erro? Nomes próprios não deveriam começar com letra maiúscula? Não é isto que nos ensinam já na pré-escola? Mas é assim mesmo e isto não é aleatório.

Nascida Glória Watkins, bell hooks escolheu seu "*pen name*" para fazer uma homenagem a sua mãe e sua avó. Segundo ela, todas as letras são minúsculas porque o mais importante é o quê ela escreve e não quem ela é.[45] bell hooks nasceu em 1952, no sul dos Estados Unidos, durante o regime de segregação racial. Negra, frequentou inicialmente uma escola exclusiva para negros e, com o processo de integração racial, passou a frequentar uma escola mista. Em relação à escola exclusiva para negros, seus relatos ressaltam as professoras negras e o modo como elas lidavam com a educação daquelas crianças como uma missão. A expectativa de um bom desempenho acadêmico e o estímulo à leitura eram constantes na relação entre professoras e alunos. A transição, na década de 1960, para as escolas integradas foi um processo doloroso e que a ensinou tanto sobre o racismo quanto sobre as possibilidades de transformação. Na nova escola,

[45] http://www.thesandspur.org/news/bell-hooks-speaks-up-1.2391565#.TzASCPklfyE

com as professoras brancas, hooks percebeu a diferença no tratamento entre os alunos e sentiu que aquelas professoras não acreditavam na capacidade das crianças negras de aprender. A expectativa era de obediência, mais que de aprendizagem. Essa experiência é problematizada em vários de seus livros, explicitando temas como racismo no cotidiano escolar, tensões nas relações entre professoras e alunos e as dores que esses temas causam.

hooks é muito reconhecida como uma autora feminista. Vários de seus livros versam sobre a mulher, especialmente a mulher negra em uma sociedade machista e racista. Em seu primeiro livro, *Ain't I a Woman? Black women and feminism*, publicado em 1981, partindo do ponto de vista de mulher negra, hooks questionou o feminismo que estava sendo propagado, com questões muito vinculadas a mulheres brancas de classe média, com escolarização universitária. hooks defendeu que as categorias de raça, classe e gênero são articuladas e produzem situações específicas em cada trajetória. Além disso, argumentou que a mídia e os produtos culturais devem ser analisados criticamente, já que são formas de criação de supremacia branca cotidianamente. Vários de seus livros são críticas culturais.

Ela fez o mestrado em Letras na Universidade de Wisconsin-Madison, em 1976, e finalizou o doutorado em literatura, em 1983, na Universidade de Santa Cruz, Califórnia, com uma tese sobre a autora Toni Morrison[46]. hooks lecionou por vários anos no Departamento de Literatura do *City College* em Nova York, em departamentos de "Estudos sobre as Mulheres" ("*Women's Studies*") e problematizou o campo dos estudos feministas com a questão da mulher negra. Sempre questionou uma essencialização da mulher, mostrando como a questão da raça e também da classe atravessavam essa categoria.

A autora publicou mais de 30 livros, muitos dedicados à teoria feminista e aos estudos raciais. Em vários deles, relatou o enorme prazer em ser professora e sua certeza que a educação pode transformar a sociedade. Atualmente, se nomeia uma intelectual pública.

[46] Toni Morrison é uma das principais autoras negras norte-americanas que desbravou o campo da literatura, tensionando uma norma que canonizava apenas autores brancos e homens.

4.1.2 Principais conceitos

Ler bell hooks é se deparar com emoções. Sua obra não é asséptica ou sistemática. Encontrar os conceitos principais e delimitá-los não é uma empreitada tão simples. bell se permite reflexões a partir de cenas cotidianas que demonstram sua capacidade crítica e transmitem sua compreensão da realidade. Em vários momentos, a leitura "captura" o/a leitor/a, como nos bons livros de literatura. Nossos imaginários sobre pesquisa, sobre academia, excluem a possibilidade de uma leitura absolutamente prazerosa, quando "estamos estudando". Essa inclusão do prazer e da paixão em aprender é uma das militâncias e propostas da autora.

A proposta de hooks, que ela denomina em alguns momentos como Pedagogia Radical, em outros, Pedagogia Engajada, é uma mistura da pedagogia crítica com a pedagogia feminista, aliada a experiências vividas pela autora em diferentes contextos escolares. Ela compôs sua proposta incluindo sua trajetória docente com diferentes tipos de alunos e em diferentes contextos. Em suas palavras:

> Pedagogia engajada é uma estratégia de ensino para resgatar a vontade dos estudantes de pensar, e sua vontade de serem completamente auto-atualizados. O foco central da pedagogia engajada é habilitar os estudantes a pensar criticamente. (hooks, 2010, p. 8).

Alguns autores são fortes influências de hooks, como o educador brasileiro Paulo Freire e o monge budista vietnamita Thinch Nhat Hanh. A autora nos conta que sua prática pedagógica

> [...] emergiu da interação mutuamente esclarecedora entre as pedagogias anticoloniais, críticas e feministas. [...]. Expandindo além das fronteiras, foi possível que eu imaginasse e utilizasse práticas pedagógicas que se preocupam tanto com o questionamento dos preconceitos presentes no currículo que reinscrevem sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) quanto com a criação de novas formas de ensinar a diversos grupos de estudantes. (hooks, 1994, p. 10).

Paulo Freire é uma constante em sua obra. Ela relata a experiência de encontro com o autor em um seminário na Universidade e como se sentiu acolhida e amada na presença dele. hooks conta que cresceu em um contexto de luta contra o racismo e que não tinha uma linguagem política para articular aquele processo que viveu. A obra de Freire a ofereceu isto e uma frase do autor virou seu lema: "Não podemos entrar na luta como objetos para posteriormente nos tornarmos sujeitos" (FREIRE *apud* hooks, 1994, p. 46-

47). O argumento de Freire de que, por meio da práxis, nós saímos do lugar de objetos e, ao nos engajarmos, nos tornamos sujeitos, fez muito sentido para ela. As críticas feministas que foram feitas à obra de Freire são incorporadas na obra de hooks. Ela afirma que entende que ele escreveu de uma forma sexista, mas que isto não pode invalidar os *insights* pedagógicos que sua obra permite (hooks, 1994). O encontro com a obra de Freire foi intenso:

> Eu cheguei a Freire com sede, morrendo de sede (daquela maneira que os sujeitos colonizados, marginalizados que ainda estão inseguros sobre como quebrar a segurança do *status quo*, que querem mudanças, estão necessitados, estão com sede) e eu achei em seu trabalho (e no trabalho de Malcom X, Fanon, etc) um jeito de matar essa sede. Ter um trabalho que promove a liberação de alguém é um dom/presente tão poderoso que não importa tanto que esse presente tenha falhas. Pense no trabalho como água que contém um pouco de impurezas. Porque você está com sede, você não está tão preocupado em tirar as impurezas da água. O trabalho de Paulo foi como água nutritiva para mim. (hooks, 1994, p. 50).

hooks (1994) defende que a educação pode ser uma prática da liberdade e que o conhecimento tem a capacidade de transformar as pessoas e a sociedade. Nesse sentido, ela propõe uma tradução/adaptação do conceito de conscientização de Paulo Freire para "consciência crítica e engajamento" (hooks, 1994, p. 14), acreditando que uma pedagogia ativa, em oposição à educação bancária, é o que permite a construção da consciência crítica e do engajamento. Para tanto, a sala de aula precisa ser um espaço que facilite de fato a participação dos estudantes.

Um esforço de sistematização da Pedagogia Engajada de hooks foi feito pela pesquisadora Namulundah Florence. Em relação às críticas que hooks faz ao sistema de ensino tradicional, Florence (1998) elenca cinco pontos:

> (a) A noção metafísica do conhecimento como universal, neutro e objetivo; (b) o status oficial do professor marcado pela hierarquia, dominação e privilégio; (c) a imagem passiva de alunos como recipientes de partes compartimentalizadas do conhecimento, o que limita o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem por não considerá-los como seres humanos com vidas complexas e experiências vividas; (d) a noção tradicional de que a responsabilidade pela dinâmica da sala de aula é exclusiva dos professores, e (e) a negação ocidental da dignidade da paixão e a subordinação da afetividade humana à racionalidade. (FLORENCE, 1998, p. 77).[47]

[47] Todas as traduções feitas da obra de Namulundah Florence são traduções livres, realizadas pela pesquisadora.

Para enfrentar esses limites do sistema tradicional de ensino, hooks propõe a Pedagogia Engajada que se baseia em uma reconceitualização das bases do conhecimento; integração entre teoria e prática para tornar a educação mais relevante e significativa; empoderamento dos estudantes para assumirem, juntamente com os professores, a responsabilidade por um ambiente favorável à aprendizagem; ênfase em práticas pedagógicas que encorajem a participação dos estudantes e seu engajamento; e o entendimento do ensino e da prática pedagógica para além das compartimentalizações entre público e privado, afeto e racionalidade, buscando o engajamento, o desenvolvimento da consciência crítica e a auto-atualização tanto de professores quanto de alunos (FLORENCE, 1998). Sendo assim, Florence (1998) elenca os seguintes pontos como os principais da pedagogia engajada:

- **Conceitualização do conhecimento**: quando um/a educador/a considera o conhecimento estável e definitivo, compreende sua tarefa como apenas transmitir esse conhecimento. A concepção de conhecimento de hooks parte do pressuposto que o conhecimento pode ser construído na interação. Dessa forma, o papel do/a educador/a é mediar essa construção. hooks também tece severas críticas à noção de neutralidade do conhecimento, evidenciando como o conhecimento canônico e tido como universal reflete as experiências e pontos de vistas de homens brancos e de classe média ou alta. Sendo assim, há questionamentos aos currículos oficiais, desconstruindo a suposta neutralidade dos mesmos e buscando dar visibilidade e legitimidade a outros conhecimentos como, por exemplo, as experiências vividas pelos estudantes, dos escritos de mulheres, negras, e representantes das classes populares.

- **Relação teoria e prática**: hooks defende que a separação entre teoria e prática reitera a ausência de reflexão sobre a realidade social. Ao manter a teoria distante da realidade social vivida pela maior parte dos estudantes, o elitismo é mantido sem um processo de problematização crítica sobre ele. hooks considera que é essencial relacionar teoria e prática, atribuindo o mesmo prestígio e legitimidade a ambos, compreendendo que são necessários para a aprendizagem e para a vida. Além disso, hooks defende que a integração entre teoria e prática transforma a aprendizagem em algo mais significativo e prazeroso. Nas palavras

de Florence (1998), a proposta de hooks de integrar teoria e prática serve a diferentes finalidades:

> (a) Evita o elitismo por trás da separação entre o acadêmico e o público, (b) integra a experiência humana contemporânea ao conhecimento "oficial" e invoca a realidade social como um meio para a compreensão de conceitos técnicos, um processo que evita a reificação do conhecimento escolar, (c) melhora a integração dos conteúdos com as realidades da maioria dos alunos transformando as discussões da sala de aula relevantes para a vida fora das salas de aula, (d) fornece um caminho para interrogar questões polêmicas de gênero, raça e preconceitos de classe em contextos educativos e em toda a sociedade, (e) permite um questionamento e reconstrução das epistemologias antigas através de uma abordagem de múltiplas perspectivas significativas e relevantes para a maioria das vidas dos alunos. (FLORENCE, 1998, p. 105).

- **Empoderamento dos estudantes**: a questão da importância de se ouvir e considerar a voz de todos/as os/as estudantes é afirmada ao longo de toda a obra de hooks. O entendimento da autora é que em uma pedagogia engajada é preciso diluir as fronteiras entre professores e estudantes, criando uma verdadeira comunidade de aprendizagem em que todos se responsabilizam pelo sucesso do processo. A imagem da comunidade de aprendizagem é afirmada como uma maneira de questionar as clássicas relações de poder entre professores-alunos. Na criação dessa comunidade, é importante valorizar genuinamente a presença de cada pessoa, em um ato amoroso de confiança de que todos têm algo a contribuir. Com isto, vários/as estudantes pertencentes a grupos marginalizados e tradicionalmente silenciados encontram oportunidades de desenvolvimento e de expressão. Assim, forma-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem com a distribuição equitativa da fala e do conhecimento. É preciso validar e considerar as experiências vividas pelos/as estudantes, compreendendo-as como uma forma de construção do conhecimento, como já afirmado anteriormente.

- **Aspecto multicultural**: hooks enfatiza a necessidade de se lutar por um currículo multicultural que aborde questões relativas à classe, raça, poder, gênero, capitalismo, entre outros. Novamente, hooks reforça a importância de um currículo multicultural para que todos os/as estudantes se sintam pertencentes e incluídos no processo de aprendizagem, partindo da problematização das relações de poder existentes entre os conhecimentos. A perspectiva multicultural de hooks considera que as questões de classe, gênero e raça são articuladas e que precisam ser compreendidas nessa articulação. A

autora faz a opção pelo uso do termo "*imperialist white-supremacy capitalist patriarcal*" expressando seu entendimento da interrelação entre os sistemas de opressão.

- **Paixão**: termo tradicionalmente associado a questões eróticas ou sexuais, paixão para hooks é algo que nos move e mobiliza, transformando a vida e oferecendo inteireza aos processos vividos. Segundo Florence (1998), hooks discute a questão da paixão por pelo menos três ângulos:

> (a) A necessidade de tornar a experiência de sala de aula mais excitante, (b) proporcionar uma educação que prestigia tanto o aspecto afetivo quanto o aspecto racional da vida dos estudantes, e (c) o reconhecimento da interdependência para se contrapor aos arranjos sociais hierárquicos. (FLORENCE, 1998, p. 125).

A discussão de hooks sobre paixão é uma forma de contraposição aos valores individualistas e competitivos da sociedade contemporânea. Também é uma afirmação do afeto dentro de uma cultura que só valoriza a racionalidade. hooks questiona os dualismos existentes na sociedade como publico-privado, afeto-racionalidade, mente-corpo, entre outros. Assim, afirmar o afeto e a paixão como partes integrantes do processo de aprendizagem é a forma da autora tensionar a primazia da racionalidade no campo educacional.

- **Papel do professor na transformação da educação**: a proposta da pedagogia engajada se baseia na alteração do modo como o/a professor/a atua na sala de aula. É necessário que o/a professor/a repense suas práticas pedagógicas, reveja as relações hierárquicas historicamente construídas, se engaje em diálogos com os/as estudantes e valorize as experiências e contribuições destes abrindo-se para novas possibilidades. A transformação da educação para hooks será mediada por educadoras/es que se disponibilizem para a mudança de suas práticas. Assim, ela afirma a importância da formação continuada dos professores ser constante, sugere que os professores possam "circular" entre instituições para ajudá-los a ter flexibilidade evitando a noção de "territórios" que pode facilitar o conservadorismo. hooks apresenta uma perspectiva esperançosa da educação e dos/as educadores/as.

Como já afirmado, a pedagogia engajada de hooks se relaciona com as teorias críticas, o multiculturalismo e a teoria feminista. Em cada uma dessas fontes, hooks buscou inspirações para articular sua proposta.

Florence (1998) apresenta ainda algumas críticas que foram feitas à hooks. A principal delas consiste na afirmação de que a escola e a educação poderiam alterar as estruturas sociais. Muitos autores defendem que a escola faz parte da manutenção da estrutura social e que é ingênuo considerar que seria possível alterar as estruturas de dominação partindo da escola. Defendem que o foco na sala de aula contém um entendimento individualista que pressupõe que a conscientização de indivíduos teria condições de alterar estruturas sociais. Sugerem que a alteração de estruturas sociais acontece por lutas políticas de coletivos organizados. Entendemos essa crítica e concordamos com ela. Não podemos afirmar que a escola sozinha conseguirá mudar a sociedade. Aliás, essa é uma premissa que aparece em discursos que responsabilizam e culpabilizam exclusivamente a educação pelas mazelas sociais, invisibilizando outras questões e demandas que precisam ser abordadas – como a distribuição da renda, da infraestrutura urbana, a reforma das estratégias representativas de nosso sistema político, entre outras. Por outro lado, é inegável que a escola e a sala de aula podem ter um papel na reflexão crítica sobre a situação social e na criação de alternativas a um currículo centrado em um único ponto de vista. É preciso delimitar as variadas frentes de intervenção para a transformação da sociedade que são necessárias e não eliminar a potência presente em nenhuma delas. A escola tem um papel na transformação social que ainda não está sendo plenamente desempenhado. A proposta de hooks reflete possiblidades para que a escola assuma com integridade as responsabilidades que lhe cabem.

4.2 Territórios em disputa na educação

Apresentaremos quatro territórios em disputa no campo educativo a partir das reflexões de nosso referencial teórico. Começaremos com a questão da educação bancária e a educação como prática da liberdade. Em seguida, discutiremos as tensões na relação entre teoria e prática. As interfaces entre educação e os sistemas de dominação é o terceiro território em disputa que abordaremos. Finalmente, as disputas da racionalidade e a afetividade na educação serão apresentadas.

4.2.1 *Educação bancária e educação como prática da liberdade*

Paulo Freire discute um território em disputa na educação: a educação bancária e a educação como prática da liberdade. Dentro dessa disputa, centramos nosso argumento sobre a dialogia como uma estratégia de revolução na educação e sobre a práxis como meio de educar.

Em seu livro clássico, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011) nos apresenta os limites do que nomeia como educação bancária e sua aposta na educação dialógica como alternativa para a emancipação dos oprimidos.

A educação bancária seria aquela baseada na narração dos conteúdos, em que o professor fala/narra/descreve os conteúdos que os educandos, passivamente, devem adquirir. Há um pressuposto de que a consciência dos educandos é algo a ser preenchido com conhecimentos que o educador define e "deposita". O ato de aprender é reduzido à passividade de recebimento dos conteúdos e se estabelece uma dicotomia entre educador e educando, sendo um o que sabe e o outro, o que aprende.

A proposta de Freire (2011) consiste na horizontalização da relação professor-aluno permitindo que ambos ensinem e aprendam simultaneamente, por meio de um processo dialógico em que o conhecimento mediatiza a aprendizagem coletiva. Rompe-se a distância entre educador e educando, permitindo-se um diálogo autêntico em que o compromisso com a ação transformadora promove a aprendizagem. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados já é, em si, um ato de aprendizagem e diálogo em que educador e educando trabalham juntos na definição de temas geradores para o estudo.

Existem contradições e ambivalências nesses processos, já que é um processo exclusivamente humano. Uma possível contradição é a não compreensão do real sentido de práxis. Práxis é ação e reflexão visando à transformação social. Ação sem reflexão se torna ativismo e reflexão sem ação se torna palavrório:

> Esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo, este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão,

> nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 2011, p. 108).

A educação com base no diálogo supõe uma crença na capacidade de todo ser humano em aprender e em ensinar. E essa possibilidade depende, segundo Freire (2011, p. 110), de "um profundo amor ao mundo e aos homens"[48]. A fé na humanidade e no mundo é um pressuposto esperançoso para o engajamento em uma educação transformadora que pretende construir bases mais igualitárias na sociedade. É impossível exercer uma educação emancipatória sem amar e acreditar na humanidade. Nos dias atuais, esse tipo de afirmação pode soar piegas ou ingênuo. Desconfio que quando Freire escreveu, também houve reações desse tipo, considerando essa premissa ingênua ou ilusória. Entretanto, a crença de que o amor permite o diálogo autêntico nos parece atual e imprescindível. Nas palavras de Freire (2011):

> Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2011, p. 111).

Ao descrever as características de um verdadeiro diálogo, o autor ressalta a humildade que permite que reconheçamos a todos como sujeitos que têm algo a ensinar e algo a aprender. Dessa forma, não "alienamos a ignorância", isto é, ver sempre a ignorância no outro e nunca em nós mesmos. A humildade permite que percebamos nossas próprias ignorâncias e estejamos abertos para o diálogo. O diálogo também só é possível no reconhecimento do outro como tão humano quanto eu:

> Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"? [...]. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2011, p. 111-112).

A coerência entre palavras e ações é uma premissa da proposta dialógica de Paulo Freire. Dessa maneira, conteúdo e forma precisam alinhar-se para que se produza de fato a transformação e o estabelecimento de confiança entre educador e educando. Essa

[48] Paulo Freire escreveu em uma época em que a discussão sobre a linguagem inclusiva e condizente com a equidade de gênero não era considerada. Sendo assim, mantivemos, nas citações do autor, a utilização da palavra homem quando a intenção é se referir à humanidade. Sugerimos aos leitores e leitoras que façam um esforço mental de substituir homem por humanidade em todas as citações de Paulo Freire.

coerência entre a maneira como se estabelece o diálogo e o conteúdo desse diálogo é para nós um aspecto central na busca por alternativas didáticas e pedagógicas para a transformação social. Para o autor,

> A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. (FREIRE, 2011, p. 113).

A afirmação da necessidade de coerência entre palavras e atos, ou entre conteúdo e forma, pode parecer óbvia. Entretanto, não é o que temos observado cotidianamente. Ouvem-se, recorrentemente, discursos sobre a importância da participação dos educandos em salas de aula que adotam a educação bancária. Ou formulam-se, frequentemente, propostas com conteúdos extremamente revolucionários, mas que adotam práticas pedagógicas conservadoras e que reiteram hierarquias de saberes e de posições. A educação dialógica radicaliza a pedagogia e busca uma convergência entre forma e conteúdo que é essencial para a transformação. bell hooks, que utilizou Freire como base para boa parte de sua teoria educacional, reitera esse aspecto ressaltando a importância das vozes de todos estudantes serem ouvidas e consideradas.

Conciliar forma e conteúdo é o grande desafio. Especialmente em temáticas que envolvem o questionamento a hierarquias sociais e a problematização dos valores atribuídos a diferentes saberes na sociedade – ou mesmo a diferentes pessoas na sociedade –, como conciliar esse conteúdo com uma forma pedagógica que também preze pelo questionamento às hierarquias? hooks (1994) afirma que é preciso inovar a pedagogia e criar alternativas didáticas que reinventem a abordagem de determinados conteúdos para possibilitar uma coerência. Isto significa valorizar a fala do/a estudante, permitir que a construção da aprendizagem seja coletiva e compartilhada; implica rever o papel do/a professor/a e formador/a como detentor/a exclusivo do conhecimento; significa criar uma pedagogia e uma prática docente que sejam coerentes com o engajamento na transformação da sociedade que se almeja.

hooks (1994) sabe que isto não é fácil em um sistema em que professores/as continuam hostis à participação ativa dos estudantes. A autora discute essa hostilidade

problematizando questões como a identidade docente e a questão do impacto da diversidade cultural em sala de aula:

> Muitos companheiros perceberam que enquanto eles tentavam respeitar a "diversidade cultural" se deparavam com as limitações de sua formação e conhecimento, assim como com a possível perda de "autoridade". De fato, expor certas verdades e preconceitos em sala de aula frequentemente criava caos e confusão. A ideia que a sala de aula deve ser sempre um espaço "seguro", harmonioso foi desafiada. Foi difícil para os indivíduos compreenderem plenamente a idéia de que o reconhecimento da diferença também pode exigir de nós uma abertura para a mudança da sala de aula, para permitir mudanças nas relações entre alunos. Muita gente entrou em pânico. […]. Muitos professores não possuem estratégias para lidar com antagonismos na sala de aula. (hooks, 1994, p. 30-31).

De fato, a autora reitera várias vezes em sua obra que é preciso revisar nossas concepções que entendem a sala de aula como um lugar seguro e harmonioso, constituído por estudantes quietos que se manifestam apenas quando solicitados. E, muitas vezes, apenas os mesmos alunos se manifestam. Democratizar a sala de aula significa criar espaços e oportunidades para que as vozes de todos os/as alunos/as sejam ouvidas e reconhecidas:

> Aceitando o descentramento do ocidente, adotando o multiculturalismo, educadores são convocados a prestar atenção na questão da voz. Quem fala? Quem escuta? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir com a aprendizagem na sala de aula não é uma abordagem comum no que Paulo Freire chama de "educação bancária" em que estudantes são vistos como consumidores passivos. Já que muitos professores ensinam partindo dessa abordagem, é difícil criar o tipo de comunidade de aprendizagem que pode acolher totalmente o multiculturalismo. (hooks, 1994, p. 40).

Arroyo (2011), ao discutir a identidade docente que é interpelada pelas novas identidades de alunos/as que começam a aparecer na sala de aula, apresenta uma perspectiva que integra essa discussão com a questão das condições de trabalho. Ele defende que, como professores aulistas, desengajados de um projeto coletivo de educação, pressionados pelas avaliações sistêmicas que nos reduzem a "treinadores", fica difícil dar conta das infâncias e adolescências "quebradas" que chegam a nossas salas de aula. Nas palavras do autor:

> A própria mística da docência como ideal profissional entra em crise quando nosso foco na sala de aula está entre o passar a matéria ou a educação. Como atender a essa função cada vez mais demandada da infância, adolescência, juventude com que trabalhamos nas salas de aula? A identidade educadora disputa com a identidade docente em tempo completo. Disputa com a condição reducionista de aulistas. (ARROYO, 2011, p. 26).

De fato, toda sala de aula é marcada pelas questões políticas e sociais de um determinado tempo. O multiculturalismo e a presença de novas identidades nas salas de aula nos colocam em reflexão sobre quais estratégias serão necessárias para uma educação de qualidade. É preciso tanto um repensar da identidade e da formação docentes, quando um repensar em nossas estratégias didáticas. Sobre esse aspecto, hooks (1994) oferece elementos interessantes para a reflexão de nosso fazer didático e Arroyo (2011) politiza a discussão, ampliando nossa visão para além da relação professor-aluno e enfatizando as condições atuais do ser educador.

Abrir a sala de aula para a participação dos estudantes é abrir a discussão para caminhos, talvez, não pensados ou planejados. E isto pode assustar, mas também encantar. A educação que preza pela justiça social se faz pela participação e construção coletivas.

A coerência entre as temáticas abordadas e a forma de abordagem é uma das grandes propostas da pedagogia engajada. Para hooks (1994),

> Foi particularmente decepcionante encontrar professores brancos do sexo masculino que afirmaram seguir o modelo de Freire, mesmo quando as suas práticas pedagógicas estavam marcadas por estruturas de dominação, espelhando os estilos de professores conservadores, mesmo quando eles abordavam assuntos de um ponto de vista mais progressista (hooks, 1994, p. 17-18).

Em um profícuo diálogo com o professor de Filosofia, Ron Scapp, hooks (1994) reitera a questão dessa convergência entre conteúdos abordados e prática pedagógica. Criar formas inovadoras e críticas é essencial para a transformação da educação. Apenas incluir temáticas da diversidade e da justiça social, mas com uma abordagem que reinscreve hierarquias e centraliza a fala no saber do professor – na lógica da educação bancária –, não promove a mudança social que a discussão desses temas almeja. Mudar as maneiras de pensar, sem mudar a prática pedagógica é insuficiente na luta por uma sociedade justa:

> Quero reiterar que muitos professores que não têm dificuldade em largar as velhas idéias, adquirindo novas formas de pensar, ainda podem ser tão arraigados a velhas *formas de ensinar* como os seus colegas mais conservadores. Essa é uma questão crucial. Mesmo aqueles de nós que experimentamos práticas pedagógicas progressistas temos medo de mudar. Consciente de mim mesma como sujeito da história, membro de um grupo marginalizado e oprimido, vítima de racismo institucionalizado, do sexismo e do elitismo de classe, eu tinha muito medo de ensinar de uma forma que

> reforçasse essas hierarquias. No entanto, eu não tinha absolutamente nenhum modelo, nenhum exemplo do que significaria entrar em sala de aula e ensinar de uma forma diferente. O desejo de experimentar novas práticas pedagógicas pode não ser bem recebido pelos alunos, que muitas vezes esperam que ensinemos da maneira que eles estão acostumados. Meu argumento é que é preciso um compromisso forte, um engajamento com a luta, para que o nosso trabalho como professores reflita pedagogias progressistas. (hooks, 1994, p. 142-143).

Estamos acostumados a ver modismos na educação serem abraçados sem uma reflexão real sobre como esses temas impactam a prática pedagógica. Discutir gênero, discutir raça e outros temas relacionados à diversidade não pode ser feito descolado de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que engendram preconceitos.

Essa discussão é particularmente interessante para o campo da educação em sexualidade. Várias propostas de formação se baseiam no ensino de oficinas de dinâmica de grupo para serem aplicadas junto aos alunos – com foco sobre a forma/prática pedagógica – e outras se baseiam na discussão dos conceitos que estão subjacentes a todo o trabalho – com o foco sobre o conteúdo. Conciliar, nos processos de formação de educadoras/es em sexualidade, a discussão dos conteúdos e também a revisão das formas pedagógicas de relacionamento em sala de aula que podem contribuir para a emancipação dos/as estudantes deveria ser o grande mote desses processos de formação. Para hooks (1994), além de discutir isto com os educadores, é necessário que a reflexão sobre o processo pedagógico aconteça também com os/as alunos/as, auxiliando-os/as a desconstruírem o próprio imaginário transmissivo que acompanha as representações do processo ensino/aprendizagem.

A educação em sexualidade não pode ser apenas a inclusão de temas como gênero e diversidade nas discussões em sala de aula. Como muito bem afirma hooks (1994, p. 147), “educação como prática da liberdade não é apenas sobre conhecimento libertador, mas é sobre uma prática libertadora em sala de aula”. Desse modo, é sempre necessário que estejamos vigilantes a nossa prática pedagógica e à maneira como nos relacionamos com os estudantes. Afinal, como bem afirma Scapp, citado por hooks (1994),

> Intelectuais, mesmo os intelectuais radicais, têm que ter cuidado para não reinscrever os modos típicos de dominação em nossa prática com os alunos. Usar discurso libertador não é suficiente se nós cairmos de volta para o sistema bancário. (SCAPP *apud* hooks, 1994, p. 153).

É imprescindível buscar formas de abordagem das questões da sexualidade que facilitem aos professores um repensar de suas práticas pedagógicas. Não é possível negligenciar a forma em função do conteúdo. Como já discutimos anteriormente com Freire (2011), não é possível mudar o mundo utilizando uma educação bancária. É preciso sempre estar atento ao *modo* como educamos. Assim, os três autores escolhidos como lentes para nossa análise comungam de algumas certezas: é preciso questionar o *status quo* e é preciso ter coerência entre o conteúdo desse questionamento e a forma pedagógica de fazê-lo.

4.2.2 *Teoria e prática*

O segundo território em disputa que abordamos é a questão da relação entre teoria e prática. Entendemos que a dicotomia e a polarização construídas entre teoria e prática não se justificam em uma proposta de educação engajada com a transformação social. Toda forma de teorização sobre as questões da realidade social e os vários sistemas de opressão a que estão submetidos os sujeitos sociais podem se constituir em práticas transformadoras.

hooks (1994) afirma que, quando a teoria é utilizada para pensarmos sobre questões da vida cotidiana, a distância entre teoria e prática se desfaz. Ela questiona ainda o papel da teoria e a *forma* dessa teoria ser divulgada visando facilitar mudanças na vida de todas as pessoas. Para ela, temas como raça, gênero, classe, violência, comunidade, têm impacto na vida de toda a sociedade e precisam ser abordados e discutidos promovendo o pensamento crítico: “Quando nossa experiência vivida de teorizar é fundamentalmente ligada com processos de auto-recuperação, de libertação coletiva, não existe distância entre teoria e prática” (hooks, 1994, p. 61). Dessa forma, a autora opta por mesclar suas reflexões com experiências pessoais e relatos biográficos.

Para ela, a experiência vivida também é elemento de produção de conhecimento. Com isto, ela questiona uma certa dicotomização entre público e privado, teoria e prática na produção de conhecimento. Esse posicionamento já é em si uma perspectiva teórica e de compreensão sobre o saber e a realidade. Arroyo (2011), assim como hooks (1994), defende a inclusão no currículo das experiências sociais vividas, tanto pelos docentes quanto pelos educandos, como uma forma legítima de conhecimento. Uma educação revolucionária precisa validar todos os sujeitos como produtores de conhecimento e não

apenas como consumidores. Essa inversão de uma hierarquia clássica, defendida na educação bancária, dar-se-á pela inclusão das experiências sociais na produção de conhecimento, estratégia utilizada por bell hooks em seus livros. Nas palavras de Arroyo (2011), temos:

> A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer, visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (ARROYO, 2011, p. 116).

Assim, afirmar a teoria como algo próximo do povo comum é um posicionamento que permite a ruptura da distância entre o real vivido e o real pensado. Isto relaciona-se também com a forma de comunicar a teoria, de escrever e de falar. O jeito de bell hooks escrever já é em si um conceito, algo que diz da obra da autora. Ela afirma que:

> Eu já escrevi em outros lugares e compartilhei, em inúmeros discursos públicos e conversas, que minhas decisões sobre o estilo de escrita, sobre não usar formatos convencionais acadêmicos, são decisões políticas motivadas pelo desejo de ser inclusiva, para alcançar o máximo possível de leitores, nos mais diferentes locais. (hooks, 1994, p. 71).

A preocupação de bell hooks é constante com a necessidade e a importância de uma compreensão o mais ampla possível dos questionamentos sobre as hierarquias sociais e outros temas contemporâneos. Assim, ela demonstra, no jeito de escrever, um compromisso com a possibilidade de que o conhecimento e a teoria impactem o cotidiano de todas as pessoas e não apenas daquelas que estão na academia.

Garcia (2001), pesquisadora do campo educacional brasileiro, complementa essa discussão problematizando o lugar da teoria e da prática em um projeto emancipatório de sociedade:

> O que me parece importante é que possamos refletir no espaço acadêmico sobre qual o lugar da teoria num projeto emancipatório e como se pode reaproximar a teoria da prática e a prática da teoria, potencializando aqueles e aquelas que vêm sendo excluídos e impedidos de aprender e dizer a sua própria palavra de modo que mudem as suas próprias vidas e comprometam-se num processo de mudança social. (GARCIA, 2001, p. 33).

Entretanto, muitas vezes, a teoria expressa de uma forma acessível promove desconfiança nos meios acadêmicos, sendo deslegitimada como "não suficientemente teórica":

> O trabalho de mulheres de cor e de grupos marginalizados de mulheres brancas (por exemplo, lésbicas, feministas sexualmente liberais[49]), especialmente se escrito de uma maneira que o torna acessível para o público externo, é frequentemente deslegitimado em contextos acadêmicos, mesmo que esse trabalho promova uma prática feminista. (hooks, 1994, p.62-63).

A questão evocada por hooks (1994) é qual o papel da teoria para cada contexto. Para pesquisadores e acadêmicos, muitas vezes, a teoria tem um papel instrumental e é útil no processo de reconhecimento e fortalecimento da própria carreira. Nas palavras da autora,

> Usam a teoria para estabelecer hierarquias do pensamento desnecessárias e competitivas que reinscrevem políticas de dominação ao designar trabalhos que são inferiores, superiores, mais ou menos merecedores de atenção. King[50] enfatiza que a "teoria encontra diferentes usos em diferentes espaços". É evidente que um dos usos da teoria na academia é a produção de uma hierarquia da classe intelectual em que o único trabalho que é realmente teórico é aquele extremamente abstrato, repleto de jargões, difícil de ler e com referências obscuras. (hooks, 1994, p.62-63).

Especialmente na educação, esta é uma questão: até que ponto educadores da escola básica usufruem do conhecimento produzido nas Universidades? Qual o papel da Universidade nisto? Não há consenso. Garcia (2001) oferece alguns pontos para pensarmos. Com uma trajetória que se inicia na sala de aula da educação básica, essa autora tem a clareza de que nem tudo que é produzido nas Universidades se destina aos educadores e questiona isto com inquietantes reflexões:

> Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar nosso prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? Escrevemos para nossos pares ou para as

[49] Nota de tradução: O termo no original é *sex radicals*. Agradecemos ao pesquisador Cristiano Rodrigues o apoio à tradução deste termo. Segundo Cristiano, *sex radicals* tem como sinônimos os termos "*sex-positive feminism*, *pro-sex feminism* e *sexually liberal feminism*". A sugestão de tradução que nos pareceu mais adequada foi a do terceiro sinônimo.

[50] Referindo-se ao ensaio "*Producing Sex, Theory, and Culture: Gay/Stright Re-Mappings in Contemporary Feminism*" de Katie King, no livro *Conflicts in Feminism*.

> professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos? Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente nos pretendemos neutros? Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? Existe em nós uma preocupação em ampliar o nosso auditório ou nos interessa apenas uma *plateia seleta de iniciados*? (GARCIA, 2001, p. 21).

Essas indagações levantadas por Garcia (2001) encontram ressonância em nossos pensamentos e posicionamentos. As questões que envolvem a linguagem e a forma de comunicar o conhecimento são sempre um ponto de reflexão para quem trabalha com temáticas que envolvem direitos e justiça social. Os compromissos com a transformação da sociedade e com a ampliação do acesso ao conhecimento fazem parte da militância de muitos acadêmicos envolvidos com discussões e propostas que visam à justiça e à equidade.

Entretanto, há a questão da consistência teórica, também muito bem argumentada por Garcia (2001):

> Como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que esta preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica. Enfim, como articular conteúdo e forma. Este é o grande e permanente desafio que se coloca para quem pesquisa e escreve e fala como parte de sua militância política. (GARCIA, 2001, p.13).

Outro aspecto muito defendido por hooks (2003), é a possibilidade da sala de aula mudar concepções e perspectivas dos estudantes. A autora defende que o conhecimento pode transformar a vida cotidiana das pessoas, a partir do aprendizado da reflexão crítica sobre os sistemas de dominação e opressão atuais:

> É preciso mudar nosso sistema educacional para que a educação escolar não seja o lugar onde os estudantes são doutrinados para apoiar a supremacia branca imperialista capitalista ou qualquer ideologia, mas sim um espaço onde eles aprendam a abrir suas mentes, a se engajarem num rigoroso estudo e no pensamento crítico. (hooks, 2003, p. xiii).

A perspectiva crítica sobre os sistemas de dominação e, ao mesmo tempo, a certeza que a educação pode transformar essa realidade são constantes na obra da autora. hooks (1994) defende o ensino e o papel do/a professor/a como fundamentais na transformação da sociedade. Ela critica o sistema de menos valia atribuído ao ensino na academia, em que a pesquisa é o grande valor. A autora afirma que a sala de aula é o espaço em que mais mudanças podem acontecer e que a educação como prática da

liberdade promove relações que empoderam tanto alunos como professores. Nas palavras da autora:

> Professores progressistas que trabalham para transformar o currículo para que ele não reflita preconceitos ou reforce sistemas de dominação são mais frequentemente os indivíduos dispostos a assumir os riscos que a pedagogia engajada requer para fazer de sua prática de ensino um espaço de resistência. (hooks, 1994, p. 21).

Pedagogicamente, as aulas de teoria feminista que hooks cursou em sua formação foram espaços privilegiados em que ela desenvolveu algumas de suas concepções sobre a sala de aula e seu estilo didático:

> Aquelas aulas eram espaços onde as práticas pedagógicas eram interrogadas, onde havia o pressuposto de que o conhecimento oferecido aos estudantes poderia empoderá-los para serem melhores alunos e para viver mais plenamente no mundo além da academia. As salas de aula feministas eram o único espaço em que estudantes podiam fazer questões críticas sobre o processo pedagógico. Essas críticas nem sempre eram encorajadas ou bem recebidas, mas eram permitidas. Essa pequena aceitação da reflexão crítica foi um convite crucial para que nós, como estudantes, pensássemos seriamente na pedagogia em relação com a prática da liberdade. (hooks, 1994, p. 6).

Um ponto crucial que hooks (2003) destaca nas salas de aula feministas é a expectativa de que aquele conhecimento ali adquirido fosse utilizado na transformação da vida cotidiana dos estudantes. Essa premissa feminista permite uma revisão da relação teoria e prática, já que a construção da relação com o conhecimento, com a teoria, visa à prática, visa à transformação das relações estabelecidas tanto dentro daquela sala de aula como fora dela. Com isto, a forma como as aulas eram construídas e as relações estabelecidas também poderiam ser alvo de reflexão e questionamento e, por isto, também eram teoria e prática:

> As lutas para igualdade de gênero e diversidade étnica conectaram as discussões sobre a luta pelo fim da dominação e a justiça social com a pedagogia. A sala de aula foi transformada. A crítica aos clássicos [fazendo uma referência às aulas de literatura e feminismo] permitiu que vozes de intelectuais visionárias fossem ouvidas. (hooks, 2003, p. 7).

Ela entende que as aulas dos "Estudos sobre as Mulheres" ("*Women's Studies*") eram o mais próximo que se chegava dessa concepção de união entre mente e corpo, entre público e privado e com a preocupação que os conhecimentos adquiridos fossem de fato transformadores da rotina cotidiana dos/das estudantes. Para isto, a participação e a

construção de uma legítima comunidade de aprendizagem eram essenciais. Nas aulas de estudos feministas, ela afirma que "testemunhou professores se esforçando para criar espaços participativos para compartilhar o conhecimento" (hooks, 1994 p. 15). Entretanto, afirma que, atualmente, "a maior parte dos professores dos 'Estudos sobre as Mulheres' ("*Women's Studies*") não está comprometida com a exploração de novas estratégias pedagógicas" (hooks, 1994, p. 15). A partir disto, critica o academicismo e a forma hermética como algumas produções feministas acontecem, impedindo a utilização por todas as mulheres dos conhecimentos produzidos:

> Nesta cultura capitalista, feminismo e teoria feminista tornam-se rapidamente uma mercadoria que só os privilegiados podem pagar. Esse processo de mercantilização é interrompido e subvertido quando, como ativistas feministas, afirmamos nosso compromisso com um movimento feminista politizado e revolucionário que tem como agenda central a transformação da sociedade. (hooks, 1994, p. 71).

As aulas que conciliavam literatura e feminismo, dando voz às mulheres escritoras, foram uma maneira de questionar o currículo patriarcal que conferia mais prestígio e valor à produção masculina. Segundo hooks (2003, p. 4), "O desafio feminista ao currículo patriarcal e às práticas patriarcais de ensino alteraram completamente a sala de aula".

A perspectiva feminista e o engajamento com a transformação das relações sociais dentro e fora da sala de aula é uma possível inspiração para o campo da educação em sexualidade. Construir espaços de diálogo que revisem relações de poder e hierarquias entre pessoas e conhecimentos, almejando a equidade, é um aspecto central de nosso entendimento dos objetivos da educação em sexualidade. Dessa maneira, a obra de hooks mostra-se convergente com o esforço empreendido nesta tese.

4.2.3 *Educação e sistemas de dominação*

A pedagogia engajada de bell hooks visa questionar o sistema educacional como produtor de hierarquias sociais. Ela problematiza situações cotidianas que engendram a supremacia branca, o imperialismo, o capitalismo e o patriarcado. O termo utilizado pela autora "*imperialist white-supremacy capitalist patriarcal*" afirma a inter-relação entre diferentes sistemas de dominação que se complementam e se entrelaçam. A aposta de hooks (1994, 2003) é que contextos educativos abertos ao pensamento crítico e ao

questionamento de situações cotidianas e midiáticas são formas de enfrentar e tensionar a norma social que produz e reitera a supremacia-branca, o capitalismo, o imperialismo e o patriarcado.

Ela também afirma que, muitas vezes, o modo como ensinamos é moldado pelos sistemas de dominação:

> Professores estão frequentemente situados no grupo mais relutante para perceber a extensão em que o pensamento da supremacia-branca influencia cada aspecto de nossa cultura, incluindo o jeito que aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e a maneira como são ensinados. (hooks, 2003, p. 25).

Especialmente na questão racial, a autora afirma que prefere nomear a questão a ser discutida e problematizada nas situações escolares de *supremacia branca* em vez de *racismo*. Ela explica:

> Em quase todos os escritos que fiz nos tópicos de raça, eu afirmei minha preferência em utilizar a palavra supremacia branca para descrever o sistema de preconceito baseado em raça em que nós vivemos porque esse termo, mais que racismo, é inclusivo para todos nós. Ele engloba pessoas negras/pessoas de cor que possuem uma mentalidade racista, ainda que eles organizem seus pensamentos e atos de forma diferente dos brancos racistas. [...]. A maior parte das pessoas em nossa nação são contrárias a atos de terrorismo racista ou violência racista. Nós somos uma nação de cidadãos que afirmam que querem ver o fim do racismo e da discriminação racial. Entretanto, ainda há claramente uma distância entre teoria e prática. (hooks, 2003, p. 28).

De fato, pelo modo como a discussão racial consolidou-se também aqui no Brasil, percebe-se que, pelo menos no discurso explícito, todo mundo se declara contrário à violência baseada no racismo. Entretanto, questionar o modo como a supremacia branca é cotidianamente afirmada e legitimada não é tarefa tão simples. De maneira semelhante, acontece a discussão sobre a homofobia. A maior parte das pessoas se diz contrária e chocada com atos de violência contra homossexuais. Porém, questionar o modo como a heterossexualidade é afirmada como a única experiência sexual legítima, construindo a heteronormatividade, não é uma tarefa que é aceita. Em nossa experiência com formação de professores para educação em sexualidade, percebemos claramente esse limite: nenhum/a professor/a quer que um/a aluno/a seja vítima de chacota ou humilhação pública pelo fato de ser homossexual, mas daí a propor intervenções que questionem ou problematizem a heteronormatividade e produzam discursos que legitimem várias formas de vivência da sexualidade é um salto que não é dado.

Questionar a violência explícita é mais possível que questionar a norma que está por trás dessa violência.

A questão de como o currículo exclui de sua "versão oficial" as experiências de negros, quilombolas, sem-terras, pobres é uma constante nas discussões de Miguel Arroyo. Um paralelo a que nos propomos é o de investigar como a experiência das sexualidades dissidentes também é excluída do currículo e produz a sensação de "*estrangeiria*" descrita por Arroyo (2011) e que será abordada adiante.

Segundo Arroyo (2011, p. 329), para os "coletivos sociais, étnicos, raciais, do campo e das periferias o direito à educação está atrelado ao direito a sua história-memória, às vivências de seu tempo, a suas culturas e identidades coletivas". Assim, a abordagem educacional junto a esses coletivos deve se pautar pela possibilidade de discussão da história-memória, das vivências com o espaço e das lutas experienciadas historicamente. O autor sugere dois grandes eixos de abordagem que se complementam e se interligam:

> De um lado, as vivências de desenraizamentos, da negação-destruição-precarização dos espaços do viver coletivo. Do outro lado, as vivências de tantas resistências a tantos desenraizamentos históricos e de lutas por conquistar e produzir espaços coletivos de um digno e justo viver. (ARROYO, 2011, p. 329).

Esses dois eixos permitem uma abordagem integral da questão da exclusão: não se nega a história de precarização, mas também explicitam-se as estratégias de resistência. Pensamos que a educação em sexualidade, na discussão sobre as formas não hegemônicas de vivência da sexualidade, pode beneficiar-se do saber consolidado sobre a intervenção educativa e da luta pelos espaços de outras minorias. Por exemplo, ressaltar a exclusão a que foram submetidos os homossexuais ao longo da história e também explicitar todas as estratégias de resistência construídas coletivamente são duas possibilidades complementares.

A experiência vivida pelas minorias no "território-história oficial" é nomeada por Arroyo (2011) de "*estrangeiria*". Estrangeiria como a sensação de não pertencimento, de não reconhecimento de suas características, de suas histórias, de suas identidades:

> O trato dado ao espaço nos currículos oficiais e no material didático está distante das experiências históricas dos coletivos que chegam às escolas com essas experiências de sem-lugar, sem-terra, sem espaço, sem território, sem-

> escola, sem-universidade que chegam à escola, às universidades carregando suas experiências de estrangeiria na própria pátria. (ARROYO, 2011, p. 331).

A discussão de Arroyo (2011) se refere aos territórios concretos e às lutas pela terra, pela moradia e pelo espaço. Propomos, entretanto, o deslocamento dessa noção de território concreto para uma noção de território enquanto reconhecimento subjetivo de sua existência. Travestis, homossexuais, lésbicas e mesmo mulheres são desterritorializados do currículo oficial. As questões de gênero e sexualidade presentes na maior parte dos cotidianos escolares ainda reforçam o machismo institucionalizado e a heteronormatividade, prescrevendo formas subjetivas únicas de viver e expressar a sexualidade. E, assim como na questão da desterritorialização abordada por Arroyo (2011), é difícil aos docentes captar essa experiência de estrangeiria:

> Difícil aos docentes chegar a essas experiências de estrangeiria, de sem-lugar, fora do lugar, uma vez que esses processos de desterritorialização e de lutas pelo espaço nem sempre tem vez nos currículos oficiais nem no material didático e literário. (ARROYO, 2011, p. 331-332).

A formação de educadores nas temáticas da sexualidade pode ser uma maneira de facilitar o reconhecimento desses estrangeiros que vivem e expressam sua sexualidade de maneiras diferentes da norma imposta socialmente. Nossa pesquisa mostra como vários coletivos de educadores já lutaram por esse reconhecimento e criaram propostas interessantes de formação e intervenção. Assim como Arroyo (2011), temos esperança de que sempre haverá resistência organizada e de que sempre existirão

> [...] coletivos docentes que inventam didáticas, projetos que se aproximam dessas experiências das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos que chegam desses não lugares legítimos à procura de entender-se e de entender a centralidade da negação e expulsão dos espaços, da reclusão em espaços tão precarizados. (ARROYO, 2011, p. 332).

Em seu livro, *Oficio de Mestre*, o autor aposta nos educadores. Ele dá centralidade a esse ator do cenário educacional, explicitando que análises sobre as mudanças educacionais não podem se focar apenas no conteúdo curricular ou nas metodologias pedagógicas, mas devem dar visibilidade aos educadores e seu ofício.

Nas palavras de Nogueira e Miranda (2011), em livro organizado sobre a obra de Arroyo:

> Miguel Arroyo nos propõe uma leitura a contrapelo de certas posições hegemônicas no campo educacional, que privilegiam as dimensões internas como o currículo, a avaliação ou os aspectos metodológicos das relações de ensino-aprendizagem. Para Arroyo todas essas dimensões encontram seu significado mais formador se se mantiverem entrelaçadas com o fim social, político e cultural da educação e sua capacidade de se aproximar dos processos sociais mais amplos, em que educar não se descola do trabalho, da cultura vivida e de suas implicações emancipatórias. (NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p. 31)

O entendimento da educação como algo mais amplo que a escola é uma das reflexões propostas por ele. Em um tempo como o que vivemos, em que o senso comum e mesmo as políticas educacionais – e, especialmente, as avaliativas – reduzem a compreensão da educação à escolarização – e esta ao numeramento e letramento que possa ser medido por avaliações sistêmicas –, entender como os movimentos sociais são educativos e como as práticas de luta podem ser formativas, é mesmo uma afirmação que merece ser escutada. Especialmente na perspectiva da educação em sexualidade emancipatória, ao considerar que na luta pela equidade de gênero e pela cidadania LGBT é que se constroem as melhores formas de educar sexualmente. Vemos, então, uma sintonia com a perspectiva de Arroyo (2011).

Sem negar as injustiças ou precariedades da contemporaneidade, ainda acreditamos que o engajamento coletivo possibilita resistência e espaços de mudança social. Sabemos que vivemos em um campo florido cheio de minas subterrâneas. Temos que ter cuidado com o caminhar, mas também não podemos nos privar do perfume das flores. Encontramos em hooks, Freire e Arroyo essa possibilidade de se inebriar do perfume do campo florido, sem abrir mão do cuidado com o campo minado.

O comprometimento dos três autores com a luta das minorias também é fonte de inspiração. Sem medo de parecer piegas, os três afirmam o engajamento e utilizam a arma que possuem – a escrita – para dar visibilidade a lutas e certezas. Essa postura do intelectual engajado, que não utiliza a ciência apenas para angariar méritos para sua carreira, nos parece uma afirmação importante nos dias atuais tomados pela produtividade na ciência.

A compreensão da educação como maior que a escola também é algo que merece destaque nesta tese. hooks analisa a mídia e chama a atenção para o seu papel (des)educativo, enquanto Arroyo e Freire se debruçam sobre as lutas dos movimentos sociais como instâncias educadoras. A luta por justiça é educação. A análise crítica da

mídia é educação. Questionar a heteronormatividade presente no cotidiano e o machismo sutil das instituições é educação. Compreendemos que, nas discussões sobre sexualidade, essa não restrição da educação à escola é essencial.

4.2.4 *Racionalidade e afetividade*

A primazia da razão na produção de conhecimento e sua centralidade nos processos educativos é algo que a pedagogia feminista já tensiona há anos. Essa crítica atualiza-se na contemporaneidade com toda a pressão das avaliações sistêmicas que atribuem exclusivamente à escola e aos educadores a responsabilidade pela aprendizagem de conteúdos acadêmicos passíveis de medição em provas genéricas.

Novas formas pedagógicas que incluam o corpo, as emoções e suas expressões, o valor da experiência cotidiana como produtora de conhecimento, a permissão da paixão e do afeto nas relações dão origem a disputas nesse território sagrado da racionalidade no campo educativo.

A teoria feminista tensiona a negação do corpo no processo de produção de conhecimento e da experiência docente. Nessa perspectiva, hooks (2001) entende que uma pedagogia engajada precisa integrar mente e corpo:

> Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula "inteiras" e não como "espíritos descorporificados". [...]. Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo. Esta é uma das crenças subjacentes que fez dos "Estudos sobre as Mulheres" um lócus subversivo na academia. [...]. A educação feminista para a conscientização crítica está enraizada na suposição de que o conhecimento e o pensamento crítico dados na sala de aula deveriam orientar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da sala de aula. [...]. Ao mesmo tempo, esperava-se que nós tivéssemos um nível de carinho e até mesmo de "amor" para com nossas estudantes. Eros estava presente em nossa sala de aula, como uma força motivadora. Como pedagogas críticas, estávamos ensinando a nossas estudantes modos de pensar diferentemente sobre gênero, entendendo plenamente que este conhecimento também as levaria a viver diferentemente. (hooks, 2001, p. 117-118).

A negação do corpo é uma das formas de negar as diferenças de classe e raça, além de facilitar a não percepção de como os ambientes educacionais reproduzem os privilégios e o elitismo (hooks, 1994).

Além das críticas feministas à divisão mente-corpo, hooks (1994) também foi bastante influenciada pelas ideias de Thich Nhat Hahn sobre o budismo engajado, que também afirma a indivisibilidade de corpo, mente e espírito. Assim, a autora questiona a visão dualística clássica ocidental que estabelece a racionalidade como a única forma legítima de aquisição de conhecimento:

> A objetivação dos professores partindo das estruturas educacionais burguesas parecem desvalorizar noções de totalidade e sustentar ideias de separação entre mente e corpo, que promovem e apoiam a compartimentalização. Esse apoio reitera a separação dualística entre público e privado, encorajando professores e alunos a não verem conexões entre as práticas na vida, hábitos de existência e os papéis dos professores. (hooks, 1994, p. 16).

Outro ponto que hooks (2003) ressalta é a necessidade da presença no "aqui e agora" para que o/a professor/a possa estabelecer uma prática pedagógica de fato transformadora. Essa concepção é claramente influenciada pelo budismo. hooks (2003) afirma que o trabalho cotidiano em sala de aula dispende energia do/a educador/a, mas que a *presença* facilita o contato e a possibilidade dessa tarefa ser exercida com inteireza e prazer:

> A sala de aula é um dos mais dinâmicos ambientes de trabalho exatamente porque nos é dado tão pouco tempo para fazer tanto. Para ensinar com excelência e graça os/as professores/as devem estar totalmente presentes no momento, totalmente concentrados e focados. Quando você não está completamente presente, quando nossas mentes estão em outro lugar, nosso ensino é prejudicado. (hooks, 2003, p. 14).

Questionar a indivisibilidade mente-corpo já é em si uma prática subversiva em um sistema como o atual, em que os discursos da produtividade, do foco em resultados parecem ser hegemônicos no campo educacional. Ao incluir o corpo, as emoções e suas expressões eles também são incluídos nas reflexões sobre o processo pedagógico:

> Choros, lamentos, todos os indicadores de intensidade emocional são temidos na sala de aula porque eles perturbam a hierarquia que nos faria supor que a mente deve sempre ter domínio sobre o corpo e o espírito. Somos chamados a aprender além do limite da linguagem, de palavras, onde partilhamos um entendimento comum. Somos chamados a aprender com os nossos sentidos, com nossos estados emocionais, e encontrar os seus modos de saber. Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, então uma insurreição de conhecimento subjugado pode vir a ocorrer. (hooks, 2010, p. 83).

hooks (2003) ainda questiona a busca excessiva por currículos racionais e padronizados que minam a criatividade e a autoria de cada professor. A autora defende que a

criatividade é essencial para a educação como prática da liberdade, mas que é inviável utilizar a força criativa em um contexto de extremo controle, racionalização e busca por atender a padrões definidos externamente à escola.

5. VINTE ANOS DE INICIATIVAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES EM SEXUALIDADE EM BELO HORIZONTE: MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES

As questões da sexualidade mudam com o tempo, bem como com as alterações históricas e culturais por que passa nossa sociedade. Assim, discutir educação em sexualidade na década de 1980 era completamente diferente do que é hoje. Mudaram-se as temáticas centrais, algumas lutas permanecem, outras tornaram-se mais visíveis. É preciso olhar para os documentos e os relatos tendo em mente que estas são produções marcadas pelas condições históricas e sociais que as contextualizam. Com essa ressalva feita, contemos um pouco da trajetória da formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte.

Inicialmente, é preciso ressaltar que todo recorte temporal para uma pesquisa é uma escolha que inclui as possibilidades de coleta de dados, de encontrar fontes, de encontrar fragmentos que permitam alguma forma de compreensão do passado. Não temos como afirmar que a história da formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte iniciou-se de onde vamos começar a contar essa história. Podemos afirmar, apenas, que o caminho que percorremos neste trabalho acadêmico inicia-se no ano de 1989.

A partir das entrevistas e dos documentos que analisamos, organizamos essa história em alguns *movimentos*. Mais que fases, existiram diferentes maneiras de organização das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte, com algumas características predominantes. Assim, optamos por nomeá-las de *movimentos* já que eles são dinâmicos, sobrepõem-se em alguns períodos e fortalecem-se em outros, além de serem sempre passíveis de modificações.

O **primeiro movimento**, denominado de **articulação regional**, iniciou-se em 1991 com a criação do Grupo de Orientação Sexual (GOSB), mais tarde chamado de NEAS, na Regional Barreiro[51]. Nesse movimento, profissionais de diferentes escolas da Regional

[51] A prefeitura de Belo Horizonte organiza-se em regiões administrativas chamadas de "Regionais". A Regional Barreiro é uma dessas divisões administrativas, reunindo vários bairros com características socioeconômicas diferentes entre si. Na Regional Barreiro, há tanto camadas médias como camadas populares.

Barreiro reuniam-se semanalmente para estudos coletivos e o desenvolvimento de ações na temática da sexualidade. Anteriormente a esse primeiro movimento, há também relatos de estratégias de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte que aconteciam de maneira independente nas escolas, em que professoras buscavam individualmente soluções para suas questões cotidianas. A busca de professoras por formação individual e isolada nas escolas é uma realidade que acontece ainda hoje de maneira incontrolável e muitas vezes imensurável. Em nossos dados, há relatos de docentes, especialmente os de Biologia, que buscavam formação – livros, cursos, conversas com outros profissionais – diante das dificuldades que encontravam na abordagem das questões da sexualidade em sala de aula. Entretanto, optamos por descrever como *primeiro movimento* o começo de algum nível de articulação mais coletiva nas iniciativas de formação.

O **segundo movimento**, denominado de **articulação municipal**, evidencia a existência de iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH). A cidade vivia, na década de 1990, uma efervescência na educação com a implantação do Programa Escola Plural e a criação do CAPE[52]. Por meio de várias discussões, criou-se também o Núcleo de Sexualidade dentro do CAPE. Este Núcleo organizou e coordenou diversas iniciativas de formação para a educação em sexualidade e possibilitou uma discussão compartilhada em toda a rede municipal de educação. O Núcleo de Sexualidade transformou-se mais tarde em Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero que continuou atuante na SMED-BH por meio da articulação da temática da sexualidade, sendo ator fundamental nos próximos movimentos que descrevemos. A partir de maio de 2013, houve o desmembramento do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero e a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS).

O crescimento da epidemia da AIDS, o aumento do número de pesquisas sobre sexualidade e a certeza de que o enfrentamento do aumento da contaminação pelo HIV exigiria práticas educativas mobilizaram a entrada mais forte da Secretaria Municipal de Saúde nessa história, por intermédio da criação do "BH de Mãos dadas contra a AIDS".

[52] "O CAPE tem por finalidade desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos, seminários, produção e veiculação de materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo às pesquisas pedagógicas, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das Escolas". (BELO HORIZONTE, 2014).

Trata-se do **terceiro movimento**, denominado de **articulação intersetorial**, em que diferentes setores das políticas públicas foram convocados para pensarem juntos estratégias de formação para as questões da sexualidade.

No **quarto movimento**, denominado de **articulação interinstitucional**, a Universidade Federal de Minas Gerais, o Ministério da Educação, o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero e os movimentos sociais se uniram para promover espaços formativos para o enfrentamento da homofobia. Tal articulação culminou com a criação do projeto "Educação sem Homofobia" que se iniciou no ano de 2007.

A seguir, detalhamos esses quatro **movimentos** e analisamos as experiências e as propostas vividas em cada um deles.

5.1 O primeiro movimento: articulação regional

Como já discutimos nos capítulos 2 e 3, a sexualidade é um tema silenciado na formação acadêmico-profissional do/a professor/a. Porém, trata-se de uma temática bastante presente no cotidiano escolar e que interpela as professoras e explicita o desconhecimento de maneiras de abordagem do assunto. Ao constatarem a própria inabilidade para lidar com alguns temas da sexualidade, várias professoras buscaram conhecimento em livros e com colegas.

Esse **primeiro movimento** começou com a percepção da impotência e do despreparo da Professora Vanda diante de uma cena de violência sexual:

> *Então, essa menina chegou muito machucada... ela tinha saltado um muro alto na casa dela... e me disse: "Dona Vanda, eu sei que você não é minha professora, mas o professor Rodrigo[53] só trabalha à tarde, e meu pai tentou me estuprar..." e, então, eu chamei a mãe, mas a mãe tinha câncer de seio e foi uma história difícil de lidar... descobri que ele não era pai; era o padrasto, mas como era um segredo de família a mãe nunca contou... mas, no final, teve que contar, porque ele continuou perseguindo a menina. Na época, eu não tinha como lidar com essa situação, eu não tinha meios... então, eu fui muito inocente, eu chamei esse padrasto na escola e o ameacei, porque ele estava seguindo a menina na rua... eu consegui tirar essa menina da casa dela e colocá-la na casa da avó. Ela ficou morando com a avó, só que no caminho para a escola ele continuou perseguindo e... o projeto de sexualidade nasceu daí, por causa dessa história, porque eu bobamente denunciei para a polícia, me entreguei de corpo e alma, e eu não sabia como*

[53] Os nomes de pessoas citadas por nossos entrevistados foram alterados e são fictícios, já que essas pessoas não autorizaram sua identificação.

> *agir. Aí, eu procurei pessoas que trabalhavam com sexualidade, procurei socorro, porque eu não estava sabendo como agir.* (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

Diante da percepção de que seriam necessárias estratégias mais eficientes para lidar com esse tipo de situação, a Professora Vanda procurou pessoas da rede particular de ensino que desenvolviam atividades sobre sexualidade e organizou um seminário de formação, convidando as docentes das outras escolas da Regional Barreiro. Em 1991, o seminário de formação foi realizado na Escola Isaura Santos e teve como desdobramento a criação do GOSB do Barreiro[54], que depois se transformou no Núcleo de Educação Afetivo Sexual.

O NEAS, uma iniciativa de escolas para formação continuada de seus profissionais baseada em estudos coletivos e na reflexão compartilhada sobre a própria prática, funcionou por meio de encontros semanais coordenados ora por participantes do grupo, ora por especialistas convidados. Nessas reuniões, as participantes liam textos e debatiam situações vividas na prática com os alunos.

> *E a gente começou a reunir toda terça-feira, de 14 às 17 horas, no Isaura Santos, para estudar* [...] *temas da sexualidade, ainda sem uma orientação de como estudar, porque era tudo novo para mim e para todo mundo. Enfim, começamos a contratar alguns profissionais da área como o Ricardo, a Bianca para darem... nos orientar nessas reuniões de estudo... o que gerou um grande projeto*. (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

> *Então, era um lugar que a gente assentava, estudava e dividia experiências... eu sabia tudo que acontecia nas escolas do Barreiro, experiências inéditas com crianças de três anos... quatro anos de idade... a gente fazia nessa época... 92/93... aí, a gente começou a saber de outras experiências que já existiam aqui em Belo Horizonte, na Rede... então, tinha o da Lívia – que era o Colégio Belo Horizonte... a Lívia tinha um trabalho que, talvez, seja antes do nosso, que era muito ligado ao Ricardo também... o Colégio IMACO tinha uma menina lá que chama Flávia que tinha um trabalho muito legal... então, tinham alguns focos, já na Rede Municipal, de trabalho e que depois que a gente começou... lá no Barreiro... a descobrir que esses trabalhos já existiam*. (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

> *Tínhamos reuniões semanais. Éramos 12 escolas do Barreiro e tinha gente da educação infantil, que antigamente era o jardim de infância, até o ensino médio, e era a mesmíssima coisa... o que se fazia... todos os encontros tinha uma oficina, em cada encontro um era responsável... tinha que fazer oficina para os outros...* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

[54] A primeira reunião desse Grupo aconteceu em 12 de junho de 1991. O registro dessa reunião consta no ANEXO A.

O trabalho do NEAS produziu vários desdobramentos inclusive nas condições de trabalho das educadoras:

> *Então, tivemos muitas conquistas... como todos nós tínhamos... assim... essa disponibilidade de nos encontrarmos e todos faziam o trabalho dentro das escolas... a Regional começou a reconhecer e, aí, nós começamos a ganhar hora... a gente ganhava seis horas-aula para participar dos encontros. Não sei se era por mês ou se era por semana, mas a gente ganhava um tanto de horas-aula. Foi acrescido ao nosso salário, mas foi o que? Foi uma conquista, quase dois anos ali, a gente ia na Câmara dos Vereadores, brigava pelas coisas, brigava pelo projeto, foi muito legal essa época*. (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

Outra conquista e reconhecimento, advindas por meio de luta, foi o convite para que algumas integrantes do NEAS fizessem parte do CAPE e implementassem lá o Núcleo de Sexualidade, que começou a funcionar em 1992.

O NEAS buscou o posto de saúde próximo às escolas para uma parceria, em um esforço de intersetorialidade, em uma época em que esse conceito ainda nem era tão discutido:

> *Fizemos parceria com o posto de saúde do Tirol... a proposta foi a seguinte: nós demos curso para todas as pessoas da unidade de saúde e a ideia era, nas escolas envolvidas, o pessoal da unidade de saúde entrar na escola e fazer se conhecer, então, teriam encontros em todas as salas, em todos os turnos... tudo dividido, tudo montado... o processo era muito legal! Mas, começaram as vaidades... as brigas... diretor a brigar com diretor da unidade de saúde que brigava com não sei quem...* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

O NEAS representou, então, um esforço de coletivização da formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte. Já com Cláudio, por exemplo, que atuava em outra Regional, suas buscas por formação foram mais individualizadas:

> *Então, eu dei uma garimpada aqui e ali, estudando por acerto e erro, vendo o que tinha e muito guiado pelo que tinha nos livros didáticos que, infelizmente, é muito limitado. É muito sexista, machista, homofóbico, mas foi o ponto de partida que eu tive*. (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

As ações de formação entrelaçavam-se com a realização de atividades sobre sexualidade nas salas de aula. Ainda muito identificadas com os professores de Biologia, as atividades educativas eram realizadas junto às feiras de ciência ou aproveitando a divisão das turmas para as “aulas de laboratório”:

> *...os projetos eram diferenciados por faixa etária e por série e a gente usava as aulas de laboratório, que na época era uma espécie de maneira alternativa de trabalhar o conteúdo, porque a gente tinha mais professores que turmas, naquele cálculo 1,5... ou alguma coisa assim... de forma que se tinha o laboratório que era muito bem equipado e ficava metade da turma na sala e metade no laboratório, porque o laboratório não comporta todo mundo e para uma prática de laboratório funcionar você tem que ter uma atenção diferenciada. Então, as turmas lá eram na média de 35, por aí, então, iam 15 ou 18 para o laboratório e 18 ficavam na sala. E com esses 18 que ficavam na sala é que a gente entrava com o projeto de sexualidade. Então, tinha uma sintonia, a gente tinha reuniões semanais que planejavam o mês... são quatro segundas feiras... o que vai ser realizado nessas quatro segundas feiras... na verdade, era quinzenal, porque metade estava numa atividade e a outra metade no laboratório*. (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Ao relatarem as experiências que viveram em suas escolas de origem, os professores entrevistados contaram algumas situações semelhantes: uma proximidade com os alunos como uma característica prévia ao trabalho com sexualidade e a questão dessas/es educadoras/es tornarem-se referências nas escolas nas temáticas sobre a sexualidade:

> *...porque eu era a única pessoa que trabalhava, na minha escola... então, tiveram casos assim: "aluno beijando no pátio,,, Chama a Eliza..."*. (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

> *A gente ficava conhecido. Era assim "o pessoal da sexualidade". "Ah, procura o pessoal do sexo". Então, a gente era uma referência dentro da própria escola. O fato de ser referência, eu acho muito importante, porque dá uma certa visibilidade... que é aprendizagem para a gente e permite essa troca com aluno... porque só o fato de você ter um canal aberto para que o aluno chegue perto de você e se coloque, se posicione, às vezes, você não tem que falar nada, só de você ficar ali escutando, acho que já dá uma diferença enorme. E isso influi no processo de aprendizagem, a relação do professor com o aluno*. (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

> *...porque criou-se confiança de que eles podiam me procurar... isto é muito importante... o diálogo, ele era real; não era um diálogo autoritário. Era um diálogo... não era um debate*. (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

Em 1993, a Professora Vanda Pereira foi convidada para trabalhar no CAPE, especificamente no Núcleo de Sexualidade. Ao aposentar-se, ela convidou a professora Eliza Queiroz para assumir seu lugar. A criação de um Núcleo de Sexualidade, no Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação da Secretaria Municipal de Educação, institucionalizou a formação das/os educadoras/es em sexualidade de outra maneira. Existia agora um espaço municipal para a discussão da temática. Com isto, há o desdobramento para o segundo movimento: articulação municipal.

5.2 Segundo movimento: articulação municipal

A década de 1990 foi repleta de discussões e mudanças na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nessa década, implementou-se a Escola Plural, uma proposta pedagógica que marcou toda a política educacional da cidade:

> No ano de 1993, com a mudança do governo municipal de Belo Horizonte, iniciou-se um processo, concluído em 1995, que levou à implementação do Programa Escola Plural. O Programa tem a pretensão de articular os projetos em desenvolvimento nas escolas, considerando-os emergentes, reorganiza tempos e espaços escolares, introduzindo como eixo a ideia do direito à escola para todos, a inclusão, os tempos coletivos de formação, o currículo multicultural e a organização dos ciclos de idade. (ZAIDAN *et al.*, 2009, p. 29).

Em 1991, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte criou o Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação. A proposta do CAPE consistia em que profissionais da educação básica, do "chão da escola", pudessem atuar como formadores de professoras/es:

> *No CAPE, cada professor que vai para lá... ele era escolhido dentro da sua Regional pelo trabalho que ele tinha de ponta*. (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

Segundo pesquisa realizada sobre o CAPE,

> [...] o espírito dessa proposta revela uma crítica implícita aos modelos tradicionais de formação – em geral, uma formação delegada a instâncias exteriores aos sistemas de ensino e de reconhecido saber – ao priorizar formadores advindos do *chão da escola*, conhecedores da realidade educacional do município e, presumidamente, mais capazes de atuar como condutores do processo de aperfeiçoamento profissional de seus colegas. Todavia, a autora nos faz lembrar[55] que tal proposta desconsiderou as complexas questões implicadas na passagem de professor a formador. (ZAIDAN *et al.*, 2009, p. 146).

O CAPE atuava com uma proposta de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte partindo de uma compreensão bastante ampliada sobre processos de formação. Como a citação acima afirma, a política de formação do CAPE buscava valorizar o saber construído cotidianamente pelas/os professoras/es, criando uma rede horizontal de formação. Especialmente na questão da sexualidade,

[55] Citando a pesquisa de RAHME, Maria Farid. **Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço**: o caso do CAPE (1991-2000). 2002. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

percebemos uma variedade de ações formativas que aconteceram: cursos, publicações, participações em eventos científicos. A formação não era entendida apenas como "frequentar cursos".

Em 1993, criou-se o Núcleo de Sexualidade do CAPE, com o apoio de educadoras oriundas do NEAS, seguindo a diretriz de valorização do profissional da educação básica como formador de professores:

> *E foi muito bom porque no CAPE a possibilidade de multiplicação ampliou o horizonte. Começou a fazer parte do vocabulário dos professores da Prefeitura a possibilidade de uma política... na época, a gente não usava essa expressão, mas era uma política de juventude que estava nascendo... era um novo caminho para que a gente auxiliasse os jovens a viverem a sexualidade melhor, com as questões da cidadania*. (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

Entre aproximadamente 1993 e 2000, inúmeras atividades de formação de educadoras/es foram realizadas pelo Núcleo de Sexualidade. Foram cursos, seminários, publicações, participações em eventos científicos. A efervescência de atividades e de diferentes estratégias de formação efetiva fez com que esse momento se tornasse privilegiado para a compreensão da história da formação de educadoras/es em sexualidade no município de Belo Horizonte.

Para descrever esse momento, faremos uma divisão por tipo de atividade de formação. Apresentamos, no Quadro 02, uma pequena linha do tempo para facilitar a percepção do encadeamento entre os acontecimentos.

Ano	**Atividades realizadas**
1993	Cursos de capacitação de 40 horas nas Regionais Leste e Oeste. Continuidade da atuação do NEAS na Regional Barreiro.
1994	Articulação para realização do curso do Projeto Brasil: seleção dos professores, divulgação, etc.
1995	Projeto Brasil Participação nos: V Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana, Encontro Internacional de Sexualidade e Cidadania; I Simpósio Mineiro de Sexualidade na Adolescência. Curso Educação e Sexualidade.
1996	Realização do Seminário Estratégico "Sexualidade na Escola - Gênero, Valores e Afetividade" no CAPE. Participação no "Simpósio de Orientação Sexual: um imperativo e uma possibilidade" em São Paulo Participação no VI Encontro Nacional de Adolescentes em Campinas/SP. Cursos de capacitação nas Regionais como desdobramento do Projeto Brasil/atividades do CAPE.

	Curso Educação e Sexualidade.
1997	Cursos para escolas de educação especial; cursos regulares de 40 ou 20 horas; acompanhamento das escolas, grupos de estudos. Troca da equipe do CAPE devido à mudança política na Prefeitura de Belo Horizonte. Curso Educação e Sexualidade.
1998	Publicação do Caderno de Sexualidade da SMED-BH. Em nível nacional: publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
1999	Mudanças políticas na Prefeitura – Desarticulação do Núcleo de Sexualidade do CAPE.
2000	Lançamento do Programa BH de Mãos Dadas contra a AIDS;

Quadro 2 – Atividades realizadas entre 1992 e 2000 (Articulação Municipal).
Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

5.2.1 *Cursos*

A equipe de formadores do CAPE ofereceu cursos para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Alguns cursos tinham duração de 40 horas e abordavam temáticas variadas sobre a sexualidade. Outros eram de aprofundamento e tinham apenas 20 horas de duração, pois eram destinados àqueles professores que já tinham participado do curso de 40 horas. As turmas eram formadas por profissionais de diferentes instituições, mediante inscrição dos interessados. Eram enviados ofícios para as escolas, com a delimitação de vagas, e os professores que se inscrevessem participavam. Esses cursos aconteciam no CAPE ou em Escolas Polos, em cada Regional da Prefeitura. Algumas instituições de ensino também demandaram cursos para seus profissionais nas próprias escolas. Na Escola Municipal Jardim Felicidade, por exemplo, aconteceu um curso de 45 horas para suas/seus educadoras/es, relatado no Caderno de Sexualidade e publicado pelo CAPE.

No ano de 1997, aconteceram ainda três cursos para escolas de Ensino Especial nas Regionais Venda Nova, Centro-sul e Oeste. Além dos cursos, a equipe do CAPE acompanhou a implantação dos projetos de educação em sexualidade nas escolas. Faziam visitas às escolas no chamado CAPE ITINERANTE. Com isto, as mudanças esperadas na prática pedagógica, após a participação nos cursos, podiam ser potencializadas com um acompanhamento mais próximo da realidade de cada escola, otimizando os esforços.

A Professora Eliza Queiroz nos entregou todos os seus cadernos de planejamento do Curso Educação e Sexualidade, que aconteceu de diferentes maneiras entre 1995 e

1997. Foram realizadas oficinas, encontros sucessivos, encontros isolados, acompanhamento do desenvolvimento de projetos. Nos cadernos encontramos registros de encontros de formação realizados com: professores de determinados ciclos, professores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, professores do Curso de Magistério, alunas do Curso de Magistério, gestores que participaram do Curso de Diretores, professores de turmas aceleradas, alunos do 3º ano do Ensino Médio (durante uma Feira da Saúde em uma escola), alunos do Supletivo. A variedade de públicos demonstra o alcance que as ações de formação atingiram naquela época.

Os cadernos de planejamento também revelam a utilização de metodologias variadas como músicas, dramatizações, exibição e discussão de filmes, estudos de caso, leitura de textos, dinâmicas de grupo, entre outras metodologias ativas. Alguns dos temas abordados foram: sexualidade, AIDS e sexo seguro, Metodologia, Adolescência e Sexualidade, Sexualidade e Corpo, Gravidez na Adolescência, Sexualidade na escola, Gênero na escola, Autoestima, Drogas, Planejamento Familiar, Doenças Sexualmente Transmissíveis. Em artigo intitulado *Educação e Sexualidade - uma proposta de formação*, de autoria de Eliza Queiroz e publicado no Caderno de Sexualidade do CAPE, encontramos que:

> Utilizando a metodologia vivencial-dialógico-reflexiva nos cursos oferecidos pelo CAPE, o educador tem a oportunidade de vivenciar, por meio da troca e do diálogo, o desenvolvimento de melhores condições de aprendizagem. Eliminam-se as respostas prontas e receitas do "como fazer". Assim, os alunos desses cursos elaboram suas próprias conclusões, refletem, criticam e reveem suas atitudes no encontro com o novo. (QUEIROZ, 1998, p.19).

No artigo *Educação Sexual: o papel do(a) educador(a)*, de autoria de Vanda Eliza Martins Pereira, publicado no mesmo Caderno, encontra-se a definição da metodologia vivencial-dialógico-reflexiva e de seus pressupostos. A autora afirma que essa metodologia baseia-se em Paulo Freire e seus seguidores e possui três pressupostos:

> - Para modificar atitudes e comportamentos, as oportunidades de aprendizagem devem integrar o sentir, o pensar e o agir;
> - Investigação e aprendizagem encontram-se indissoluvelmente unidas;
> - O papel do(a) professor(a) é o de facilitador(a) do processo. (PEREIRA, 1998, p.22).

A utilização de técnicas vivenciais e de dinâmicas justifica-se pelo primeiro pressuposto, ou seja, busca facilitar a "emergência do vivencial" (PEREIRA, 1998, p. 22). O argumento presente também em outros artigos do Caderno de Sexualidade do

CAPE é que a racionalidade é insuficiente para o trabalho com sexualidade. Afirma-se a necessidade de integrar corpo e mente, estimular a imaginação das/os educadoras/es, desmistificar o saber como algo fechado e acabado. A descrição da metodologia vivencial-dialógico-reflexiva parece aproximar-se da pedagogia engajada proposta por bell hooks. No artigo *Metodologia para desenvolvimento de um tema*, Mary Ribas Passagl, afirma que "A metodologia está intimamente relacionada com a concepção que se tem a respeito do que seja Educação no sentido mais amplo e do que seja, mais especificamente, Educação Sexual". (PASSAGL, 1998, p. 29).

De fato, conforme discutimos com bell hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo, a forma como um conteúdo é apresentado, sua metodologia, impacta definitivamente o processo de aprendizagem dos conceitos e propostas. Encontrar uma metodologia de trabalho que facilite a abordagem de conteúdos da sexualidade de maneira coerente com a concepção de educação em sexualidade que se tem é um grande desafio. No artigo supracitado, são apresentadas algumas propostas para a metodologia de trabalho:

> - propiciar igual oportunidade de participação dos integrantes do grupo;
> - conduzir a um questionamento em direção à construção de espírito crítico;
> - ser livre, descontraída e, sempre que possível, alegre e prazerosa;
> - ser compatível com a coexistência de posições diferentes;
> - permitir que alunos e professor se sintam à vontade;
> - ser capaz de atingir os objetivos pretendidos. (PASSAGL, 1998, p.29).

Ao ampliar a reflexão para o papel do professor na condução de trabalhos sobre sexualidade na escola, as recomendações do artigo são as seguintes:

> 1. Dispor o grupo em círculo;
> 2. Organizar os momentos e tempos das falas;
> 3. Utilizar dinâmicas para criar um clima propício a cada atividade;
> 4. Avaliar cuidadosamente os encontros para reestruturar, caso necessário, o planejamento dos encontros seguintes;
> 5. Estar atento às necessidades reais do grupo. (PASSAGL, 1998, p. 29).

A questão de organizar momentos e tempos das falas é convergente com a discussão da pedagogia feminista que bell hooks defende. É preciso facilitar que as pessoas se expressem e que mulheres e minorias tradicionalmente silenciadas tenham assegurado espaço de fala.

No artigo *Educação e Sexualidade – uma proposta de formação*, já mencionado, Eliza Queiroz apresenta um dos cursos oferecidos pelo CAPE enumerando os impactos que promove sobre seus participantes:

> • interpreta as representações sociais, crendices e preconceitos que permeiam os temas inerentes à sexualidade humana;
>
> • problematiza os agentes sociais que atuam ou atuaram na sua formação como sujeito biopsicossexual;
>
> • identifica como se deu a construção do conhecimento sobre si mesmo, seu corpo e sua potencialidade;
>
> • desenvolve sua auto-estima e reflete sobre os elementos discriminatórios de gênero que internalizou;
>
> • respeita e adota atitudes igualitárias e responsáveis em suas relações interpessoais;
>
> • reflete e busca caminhos para uma ação educacional mais conscientizadora;
>
> • percebe seus sentimentos, conceitos, dúvidas, ansiedades, sendo sincero frente às suas limitações;
>
> • procura parceria junto aos pais, educadores, funcionários e alunos de sua comunidade escolar, para desenvolver um projeto de educação e sexualidade. (QUEIROZ, 1998, p.18).

São aspectos amplos e que não se restringem a determinados temas. Porém, ainda são focados no indivíduo e seu desenvolvimento. É possível perceber a abordagem pedagógica da educação em sexualidade nessa proposta. A entrada dos movimentos sociais pode politizar a discussão e inserir questões de direitos coletivos nos espaços de reflexão.

5.2.2 *Seminários*

Seminário Estratégico: Sexualidade na Escola – Gênero, Valores e Afetividade: Realizado nos dias 25 e 26 de abril de 1996, no CAPE, esse seminário reuniu aproximadamente 80 educadoras/es da rede municipal de educação. Segundo o Ofício Circular n. 35/96 (CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, 1996)[56], cada escola deveria inscrever um representante para participar do seminário. A programação consistia em uma "mesa de prosa" sobre *A sexualidade na escola*, apresentação de uma "peça teatral", seguida de grupos de discussão, uma "mesa de conversa" sobre metodologia, seguida de debate e grupos de discussão, e uma "mesa de exposição" sobre AIDS, seguida de grupos de discussão, plenária e avaliação final.

[56] O ofício com convite para esse seminário está no ANEXO B.

Nesse seminário, apresentou-se para as/os educadoras/es da rede a proposta de um "curso de capacitação", com duração de 40 horas organizadas em dez encontros de 4 horas/aula, quinzenalmente. Também "foram escolhidas algumas escolas da rede para atuarem como escolas-pólo em cada regional"[57]. Também nesse seminário, "a proposta de trabalho com afetividade e sexualidade foi desenvolvida tendo a metodologia dialógico-participativa como diretriz principal"[58]. Esses cursos, que foram oferecidos pelo CAPE após o seminário estratégico, também podem ser compreendidos como uma multiplicação[59] do processo de formação oferecido pelo Projeto Brasil – a ser apresentado a seguir. Há discordâncias entre as falas de nossos entrevistados. Alguns entendem esses cursos como oriundos do Projeto Brasil e outros como a continuação das atividades de formação já realizadas pelo CAPE – como, por exemplo, o curso Educação e Sexualidade. A equipe do CAPE realizou inúmeras atividades de formação com as/os educadoras/es da rede e o Projeto Brasil fortaleceu a formação dessa equipe, tendo um papel importante. Alguns participantes do Projeto Brasil foram incorporados à equipe do CAPE, o que também aumentou a capilaridade do Núcleo de Sexualidade e a possibilidade deste desenvolver mais atividades.

5.2.3 *Simpósios, congressos e encontros*

A equipe de formadores do Núcleo de Sexualidade participou de vários simpósios, congressos e encontros. Em alguns, apresentaram trabalhos; em outros, foram como ouvintes. Em alguns eventos, levaram educadoras/es da rede e em outros foram sozinhos. A participação em eventos científicos é uma estratégia de formação que nem sempre é oferecida a professores da educação básica. Como ainda vivemos em uma sociedade que hierarquiza os saberes e os espaços de produção e consumo do conhecimento, congressos e simpósios costumam ser vistos como espaços destinados àqueles que produzem conhecimento, enquanto cursos e palestras são considerados espaços clássicos daqueles que são entendidos como "consumidores de conhecimento".

[57] Fonte: Dossiê, documento Desdobramentos do Projeto Brasil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
[58] Fonte: Dossiê, documento Desdobramentos do Projeto Brasil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
[59] Propostas baseadas em multiplicação são muito criticadas nas pesquisas sobre formação de professores. Retomaremos essa discussão no capítulo 6.

O CAPE estimulou a produção de conhecimento de seus integrantes tanto por meio da participação em eventos científicos, quanto com o estímulo à escrita e à publicação dos conhecimentos produzidos.

No ano de 1995, vários foram os eventos em que a equipe do Núcleo de Sexualidade esteve envolvida. Em maio, participaram do **V Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana**, realizado de 16 a 20 de maio em São Paulo. Esse congresso foi organizado pela Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana.

Vários integrantes do CAPE também participaram ativamente da organização e da comissão científica do **Encontro Internacional de Sexualidade e Cidadania**, realizado entre 09 e 12 de agosto de 1995 no Centro de Convenções da Associação Médica de Minas Gerais. Foi uma promoção do Comitê de Psicossomática e Sexologia da Sociedade de Obstetrícia e Ginecologia de Minas Gerais, CAPE e Secretaria Municipal de Saúde.

Ainda em 1995, temos a participação no **I Simpósio Mineiro de Sexualidade na Adolescência**, realizado em 25 e 26 de agosto[60]. A Professora Eliza Queiroz participou desse evento e em seu certificado consta que foi coordenadora da Mesa Redonda "Educação Sexual".

Em 1996, as participações em eventos continuaram. Em Campinas, o movimento de educação sexual da prefeitura local organizou um evento chamado Encontro Nacional de Adolescentes (ENA). Em 1996, a equipe do CAPE esteve representada no **VI ENA**, em Campinas, junto com um grupo de adolescentes. O tema do VI ENA foi "Adolescente, Desejo e Transformação".

Nesse mesmo ano, aconteceu a participação no **Simpósio Orientação Sexual: um imperativo e uma possibilidade**, realizado entre 24 e 25 de maio, em São Paulo, organizado pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS)[61]. Alguns profissionais do CAPE participaram como palestrantes na mesa "Orientação

[60] O Simpósio foi uma organização do "Instituto Cavalcanti - Centro de Estudos em Sexualidade Humana" e no certificado aparece o apoio da pílula anticoncepcional Gynera.

[61] O GTPOS é uma ONG criada em 1987 por psicólogos, psicanalistas e pedagogos interessados no estudo das questões da sexualidade. Mais informações em: www.gtpos.org.br

Sexual: Metodologia de Trabalho", junto com Antônio Carlos Egypto e Sílvio Duarte Bock do GTPOS.

5.2.4 *Publicações*

Em 1998, Eliza Queiroz organizou o **Caderno de Sexualidade da RME**, uma publicação com "relatos de experiências das escolas e artigos redigidos pelos ex-integrantes do Núcleo de Sexualidade do CAPE". A professora Eliza Queiroz relatou as dificuldades para publicar esse Caderno:

> *[...]tinham algumas pessoas que a gente sabia que tinha uns trabalhos legais, então, nós começamos a pensar em montar o caderno... já tinham todos os cadernos da Escola Plural... então, pensamos em montar o caderno de sexualidade da Escola Plural e aí começamos a fazer os textos e a coletar os textos... aí cai e muda todo o governo. No mudar todo o governo, todo mundo largou de lado, aí eu tomei para mim, peguei todos os textos e organizei o caderno, junto com o povo de lá que era bom.* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

O Caderno de Sexualidade divide-se em três partes: (1) Referências Conceituais para a Educação Sexual; (2) A problemática na escola: algumas reflexões; (3) A formação dos professores e a sexualidade na escola. Ao final, apresenta uma lista de materiais sobre sexualidade disponíveis na Biblioteca do Professor da Secretaria Municipal de Educação.

O Caderno dá voz às/aos educadoras/es e as/os afirma como produtoras/es de conhecimento. É interessante perceber que, dos onze artigos que compõem o Caderno, dois são escritos por psicólogas[62], um por Paulo Nogueira[63], professor de História e nosso entrevistado, e os outros oito artigos são escritos por professoras e professores de Ciências e Biologia[64]. A restrição da educação em sexualidade aos professores de Ciências e Biologia ainda se manifesta, mesmo que a intencionalidade discursiva de toda a proposta da articulação municipal seja o rompimento com essa restrição.

---

[62] Artigo "Educação e Sexualidade", escrito pela psicóloga Margarete Parreira Miranda; artigo "A sexualidade no cotidiano da escola", escrito pela psicóloga e pedagoga Leda de Andrade e Silva.

[63] Artigo" Sexualidade e escola".

[64] Entre eles, nossos entrevistados Cláudio Alves, Vanda Pereira e Eliza Queiroz.

5.2.5 *Projeto Brasil*[65]

O Projeto Brasil realizou-se entre 1994 e 1995, em âmbito nacional, em parceria com o GTPOS e envolveu as Prefeituras de Belo Horizonte, Campo Grande, Florianópolis, Goiânia, Recife e Santos. Poderíamos descrevê-lo dentro do movimento de articulação interinstitucional, já que várias de suas características se assemelham a esse movimento. Entretanto, percebemos que o Projeto Brasil teve um papel fundamental na consolidação do Núcleo de Sexualidade, principal expoente do movimento articulação municipal. Sendo assim, o incluímos nesse movimento, embora ele apresente características de articulação interinstitucional. O Projeto previa a constituição de uma equipe de coordenação local, fato que fortaleceu a articulação municipal.

Em Belo Horizonte, o Projeto Brasil começou com um convite, feito em junho de 1994, aos professores da rede municipal para um curso, com duração de 16 horas, que seria realizado em agosto daquele ano. Esse convite foi feito por meio de uma carta enviada às escolas. Inicialmente, realizou-se uma articulação com a equipe do CAPE para, então, mapear as instituições que já tinham algum histórico sobre a temática:

> *O interessante do Projeto Brasil é que, quando eles procuraram as pessoas para selecionar, eles procuraram primeiro as escolas que eles sabiam que tinham uma discussão... então, tinham escolas que tinham quatro vagas, cinco vagas e tinha escola que tinha uma vaga. E até gerou uma discussão "mas porque que tem essa diferença?" E falamos que são pessoas que já têm uma bagagem maior, são pessoas, profissionais que já têm um caminho*. (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Nesse curso, "Corpo", "Relações de Gênero", "Prevenção das DST/AIDS", "Adolescência" e "Gravidez na Adolescência" foram temáticas comuns a todos os grupos. "Além delas, os grupos também selecionaram outros temas específicos a seus interesses e necessidades". (PROJETO BRASIL, s.d., p. 7). Os participantes foram estimulados a criar grupos de jovens em suas escolas para desenvolverem ações educativas. A ideia de formar jovens multiplicadores de informações era uma das bases do Projeto.

Alguns participantes do Projeto Brasil afirmam que o conteúdo do curso esteve mais próximo das discussões sobre prevenção, um tom típico dessa época em que os

[65] Ofício com convite para participação no Projeto Brasil consta do ANEXO C.

movimentos sociais ainda não estavam em um diálogo intenso com as propostas de formação:

> *Na concepção do GTPOS, na época, a primeira forma de conseguir o "IBOPE" para a causa, era a prevenção, por exemplo: as discussões eram muito, muito investidas na ideia da prevenção... Porque isto é uma característica... isto é uma coisa que o movimento social conseguiu fazer o deslocamento... Hoje em dia, o debate é sobre gênero e sobre diversidade sexual. Quer dizer, hoje em dia, não se discute sexualidade sem entrar nessa conversa. E lá não, lá você tinha os temas... eram temas muito colados à ideia da prevenção, gravidez, AIDS, doenças*. (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

O Projeto foi financiando pelo Programa Nacional das DST/AIDS, do Ministério da Saúde, e pela Fundação MacArthur. Essa vinculação institucional, assim como o perfil do GTPOS, na época, leva-nos a supor que o conteúdo do curso se aproximava mais das questões da prevenção. A Professora Vanda Pereira também deu sua opinião sobre o Projeto Brasil:

> *Eu achava muito engessado... não vou mentir para você... assim... uma coisa muito pronta, com tudo muito pronto e eu tenho um perfil de buscar as coisas, de construir junto, então, a diferença que existia do Projeto Brasil para o NEAS é que a gente sempre construiu junto e no Projeto Brasil era um projeto que vinha importado de São Paulo... mas, o Saulo, que era o coordenador do Projeto Brasil do GTPOS, era muito aberto para ouvir quem tinha experiência e isso foi bom, houve acréscimos, chegamos a mudar o jeito do curso, acho que foi uma construção.* [...]. *E foi bom também... eu aprendi um outro jeito, a gente aprende até com os erros, a gente pode dialogar, o cara é aberto. Agora eu entendo, porque ele tinha que ter uma medida... era um projeto brasileiro, que não era só BH, que ele precisasse engessar mais, mas ele teve ouvido para Belo Horizonte e ele fala isso, se não me engano, no livro. Ele fala que ele aprendeu. E, certamente, BH despontou no Brasil com a Educação Sexual*. (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

Na publicação oriunda do Projeto, encontramos os seguintes dizeres: "O curso de capacitação inicial [...] pretende situar os profissionais em relação à proposta e principalmente à postura a ser adotada no trabalho com o adolescente." (PROJETO BRASIL, s.d., p. 6). Essa questão da "postura" para se trabalhar com o adolescente é retomada em vários momentos da publicação. Prescrições sobre essa postura consistem em:

> Referimo-nos a um trabalho que fortalece a relação entre os alunos, a construção dos vínculos afetivos, dentro de um contexto de acolhimento e respeito pela singularidade e de um diálogo franco, aberto, democrático. Não ocupar o lugar de quem detém o conhecimento sobre o outro, renunciar às relações de poder, não impor valores, não determinar o que é certo ou errado

> ou ditar normas de comportamento são desafios constantes de todo educador. Essa postura nos permite reconhecer, no contexto da Orientação Sexual, que não há um único autor. A construção do conhecimento se dá através do encontro dos diversos autores. (PROJETO BRASIL, s.d., p. 20).

Após o curso de 16 horas, aconteceram supervisões mensais de 12 horas, durante nove meses, até julho de 1995. Essas supervisões eram coordenadas pela equipe do GTPOS e também pela equipe local de coordenação do Projeto, composta por integrantes do CAPE e da Secretaria Municipal de Saúde. Nesses encontros, discutiam-se os relatos que as/os professoras/es faziam a partir da prática em sala de aula:

> Durante o processo de implantação do Projeto de Orientação Sexual nas escolas, os professores fizeram registros de sua prática na sala de aula, que foram discutidos nos grupos de supervisão, especialmente no que se refere à postura e à metodologia de trabalho. (PROJETO BRASIL, s.d., p. 19).

Ao final do Projeto, os organizadores solicitaram aos participantes que lhes entregassem um relato de uma experiência significativa vivida junto aos alunos. Na publicação do Projeto constam sete relatos de participantes de Belo Horizonte, em um total de 17 relatos. Considerando que foram seis municípios participantes, Belo Horizonte se destacou como a cidade com um maior número de relatos publicados.

Em avaliação global feita pelo GTPOS sobre o Projeto Brasil, em âmbito nacional, descobrimos que aproximadamente um terço dos professores participantes era da área de Ciências e Biologia. Como eles mesmos refletiram:

> Apesar de o recrutamento de professores para o projeto realçar a não necessidade do vínculo do trabalho de Orientação Sexual com a área de Biologia, para os professores, ao que parece, seu conteúdo ainda está vinculado a esta cadeira, uma vez que o 'sistema reprodutor/sexual' é conteúdo específico desta disciplina. (PROJETO BRASIL, s.d., p. 10).

No final de 1995, seis profissionais que "se destacaram no curso demonstrando possuir qualidades e atributos essenciais ao trabalho com afetividade e sexualidade"[66] passaram a integrar o Núcleo de Sexualidade do CAPE. Dessa forma, o Projeto Brasil teve um papel importante na ampliação e no fortalecimento da equipe do Núcleo de Sexualidade.

[66] Dossiê Memória – Documento "Desdobramentos do Projeto Brasil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte". Disponível na Biblioteca do Professor da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Percebemos que o Projeto Brasil e o trabalho do Núcleo de Sexualidade se entrelaçam, já que os profissionais que passam a integrar o Núcleo são oriundos desse Projeto. Os cursos oferecidos pelo CAPE foram compreendidos por alguns como uma espécie de "multiplicação" da formação recebida no Projeto Brasil:

> *A gente utilizava quase os mesmos textos, quase as mesmas dinâmicas e por aí ia. E eu virei um pouco o que o GTPOS propunha, porque achei também que não valeria a pena desfazer aquilo ali. Enfim... aquela coisa ali*. (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

Como já foi dito, a relação entre os cursos oferecidos pelo CAPE, após o Projeto Brasil, e o Projeto Brasil não é clara. Os relatos das pessoas que eram do Núcleo antes do Projeto Brasil ressaltam a atuação do CAPE. Já as pessoas que passaram a integrar a equipe do CAPE após o Projeto Brasil afirmam que os cursos que começaram a ser ofertados pelo CAPE eram uma replicação da experiência vivida no Projeto Brasil:

> *Então, era um projeto que foi encampado pelo CAPE. Depois que o Projeto Brasil acabou, algumas pessoas sobressaíram: Cláudio, Rosângela, essas pessoas, elas foram convidadas a nos ajudar a fazer essa formação que era do CAPE, não era do Projeto Brasil, era do CAPE. O Projeto Brasil acabou lá, agora eles estavam trabalhando no CAPE. Eu acho que tem uma certa confusão. O Projeto Brasil entrou lá como um projeto... como entra o homofobia*[67]*, ele era um projeto que entrou lá, mas ele ganha, às vezes, como se fosse ele, o CAPE... Não é isto!* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

A articulação municipal, marcada pelo Núcleo de Sexualidade e, nos dias de hoje, pelo Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação, foi essencial para a perenização da temática da sexualidade nas propostas de formação das/os educadoras/es da rede. A entrada de projetos externos pode tensionar as fronteiras sobre o que é mobilizado e iniciado pelo próprio Núcleo e o que é iniciado por outras instâncias apoiando-se na estrutura do Núcleo. Essa tensão que mapeamos no Projeto Brasil será visível também nos próximos movimentos.

5.3 Terceiro movimento: articulação intersetorial

A epidemia da AIDS alterou as discussões e pesquisas sobre sexualidade. A escola adquiriu uma centralidade na prevenção e diversos atores começaram a se articular para promover ações educativas e preventivas.

[67] Fazendo referência ao "Educação sem homofobia" do movimento articulação interinstitucional

Em Belo Horizonte, foi lançado, em dezembro de 2000, pela Coordenação Municipal de DST/AIDS, o "Programa de Prevenção 'BH de Mãos Dadas Contra a Aids' com o objetivo de desenvolver uma cultura de prevenção na cidade, assumida coletiva e individualmente." (BELO HORIZONTE, 2006, p. 5).

O Programa se organizou em torno de ações de mobilização sobre a temática – como a criação de fóruns, realização de caminhadas – e ações de formação de professores, alunos, pais e demais participantes da comunidade escolar que deveriam se tornar "multiplicadores" de uma cultura de prevenção.

Em junho de 2003, foi realizado o primeiro grande fórum organizado pelo Programa, reunindo instituições governamentais e não governamentais. Fruto desse fórum, publicou-se, em dezembro de 2003, o documento "Carta de Belo Horizonte para Prevenção de DST/AIDS".

Paralelamente a isto, articulava-se nacionalmente o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), organizado pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e UNESCO. O SPE foi lançado em 2003 como projeto piloto nos municípios de Curitiba, Rio Branco, Xapuri, São José do Rio Preto, São Paulo e Itaquaquecetuba. Belo Horizonte, embora não estivesse contemplado no grupo do projeto piloto, recebeu uma carta convite para instaurar a discussão da temática no município, o que convergiu com a proposta do "BH de mãos dadas contra a AIDS":

> Em outubro de 2003, recebemos um convite especial dos Ministérios da Saúde e da Educação para participação no "Saúde e Prevenção nas Escolas". Esse convite e orientações gerais convergiam com a demanda de nossa cidade e o trabalho que algumas equipes de escolas e unidades básicas de saúde desenvolviam. (BELO HORIZONTE, 2006, p. 5).

As premissas do Programa eram a intersetorialidade e o estabelecimento de parcerias – sejam parcerias entre saúde e educação ou entre a sociedade civil organizada, os movimentos sociais e a comunidade em geral. Sua atuação buscou a consolidação de grupos que, após participarem de um processo de formação, desenvolvessem ações de multiplicação com outras pessoas. Os objetivos do Programa eram:

> O Programa de Prevenção de Belo Horizonte "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" tem como objetivo geral diminuir a incidência de Aids, o preconceito sexual e o estigma em relação ao portador do vírus HIV. Os objetivos específicos são: (1) fortalecer lideranças comunitárias para o

> desenvolvimento de ações que diminuam a vulnerabilidade e o preconceito em relação à infecção pelo HIV entre seus pares; (2) mobilizar a sociedade para mudanças efetivas de comportamento sexual e (3) minimizar as consequências adversas do uso de drogas, através da política de redução de danos. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 6-7).

A metodologia adotada nas formações era participativa, "onde a simples transmissão didática de informações é substituída pelo aprendizado participativo das atitudes, valores e habilidades necessárias para uma vida mais saudável" (BELO HORIZONTE, 2009, p. 7). As etapas do Programa podem ser assim descritas:

1) Sensibilização de gestores (gerentes de educação, acompanhantes das escolas, profissionais de unidades de saúde, direções e coordenações das escolas)

Como as premissas do Programa eram a articulação intersetorial e a gestão democrática, faz sentido que uma primeira ação seja a sensibilização de diversos atores que impactam a realidade e o cotidiano escolar, mesmo que não estejam presentes no "chão da escola". A proposta da formação e do programa foi apresentada aos gestores e fizeram-se acordos e adaptações para cada realidade, dada a complexidade da rede escolar e de cada comunidade. Em seguida, ampliou-se a conversa para a comunidade escolar, fazendo novas negociações, definindo horários da formação, critérios para participação, estratégias de divulgação, entre outras. Em cada escola ou comunidade, o projeto foi adaptado para atender as características da localidade. Após essa fase, passou-se para a assim chamada "formação inicial".

2) Formação inicial

Essa formação aconteceu nas escolas, com duração de 40 a 80 horas, dependendo dos acordos e da disponibilidade da instituição. Participaram, em um mesmo grupo de formação, alunos, funcionários, professores e pais, com o "objetivo de se quebrar mitos, permitindo uma escuta diferenciada entre todos os atores para a construção de saberes" (BELO HORIZONTE, 2009, p. 7). Esse aspecto da formação tinha como meta a quebra de barreiras, mas nem sempre a presença de diferentes atores para a discussão de temas com carga histórica de tabus e preconceitos foi fácil de manejar:

> *Eram turmas mistas, tinham professores e alunos juntos, como alunos do curso, então, eram pessoas... vamos supor... tinha o pessoal do GAPA que ia dar uma capacitação específica, tinha a Silvana que era da Associação*

> *Lésbica de Minas, então, chegava o movimento social no pólo com as instituições que montavam essa equipe multidisciplinar que se alternava nas escolas para dar o curso de formação, pegando sempre o público de direção/gestão, educadores e alunos... só que é difícil gerenciar, o professor não quer estar em uma sala de aula com aluno... podem surgir questões ali que ele não vai querer expor... então, é difícil de gerenciar isto um pouquinho*. (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

A formação foi coordenada por um "formador referência" ou "formador âncora" que permanecia junto ao grupo durante todo o processo de formação, sendo responsável "por fazer a ligação entre os temas, além de formar vínculo com os/as alunos/as. É, ainda, o/a orientador/a do grupo na construção do projeto de prevenção local." (BELO HORIZONTE, 2009, p. 15). Os temas relacionados às drogas, diversidade sexual e raça/etnia foram coordenados por ativistas de movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Assim, havia o formador referência/âncora que ficava com o grupo todo o tempo e havia formadores "visitantes" que participavam de alguns módulos do processo formativo.

> *Nosso Programa BH de Mãos Dadas, a gente tem os monitores, que vão a campo, que fazem essa formação lá. E os temas da sexualidade, na maioria, são psicólogos que passam. E a gente tem os temas transversais... que são a diversidade sexual feminina, a diversidade sexual masculina... e droga e redução de danos... violência, relação de raça e etnia... E esses temas a gente faz em parceria com o movimento social... com militantes do movimento social.* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011)

Ao final do processo de formação, o grupo deveria elaborar um projeto para implementação na escola, na unidade de saúde e/ou na comunidade visando à multiplicação da cultura de prevenção. Com isto, esperava-se potencializar a multiplicação de informação entre pares.

Vários temas eram trabalhados nessa formação, tais como: preconceito em geral e em relação ao portador do vírus HIV; diversidade sexual; raça; etnia; relações de gênero; violência doméstica e urbana; uso de drogas lícitas e ilícitas; sexualidade; afetividade; autoestima; direitos sexuais e reprodutivos e gravidez não planejada.

3) Suporte e acompanhamento de projetos

Como os grupos eram estimulados a desenvolver projetos a partir do processo de formação, a terceira etapa do programa consistiu no suporte e acompanhamento do

desenvolvimento desses projetos. Houve a disponibilização de materiais e de apoio da equipe central da Comissão Municipal de DST/AIDS e do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação.

4) Avaliação Processual

Durante todo o processo ocorreram avaliações junto aos grupos, considerando as especificidades de cada contexto, buscando corrigir rumos e melhorar as estratégias de atuação. O processo de formação foi avaliado também por meio de um questionário composto por 40 perguntas aplicado aos participantes antes e após a formação. Nesse questionário, avaliaram-se variáveis como os conhecimentos gerais sobre sexualidade, relações de gênero, conceitos e preconceitos, drogas e redução de danos, direitos humanos, violência sexual e doméstica, transmissão e prevenção da infecção pelo vírus HIV e outras DSTs, percepções sobre vulnerabilidade, entre outros.

Até 2008, formaram-se 252 turmas do Programa. Destas, 43% foram formadas no Programa Agente Jovem, 27% no Programa PROJOVEM e 14% nas escolas (BELO HORIZONTE, 2009). Esses dados nos levam a questionar a permeabilidade das escolas para a formação ofertada pelo "BH de Mãos Dadas contra a Aids". Os projetos voltados para a juventude fora do ambiente escolar como o Agente Jovem e o PROJOVEM foram responsáveis por 70% das turmas formadas. Será que a estratégia do Programa foi eficaz na consolidação da escola como um espaço estratégico para as ações de prevenção? Nossa primeira impressão é que não. Quais seriam os limites? Quais seriam as questões? Um de nossos entrevistados trouxe alguns elementos para a reflexão:

> *Foi um trabalho muito legal que a gente foi em muitas escolas, que teve uma entrada muito boa, só que a coisa começou a ficar saturada. Também tiveram mudanças políticas, algumas pessoas na saúde saíram e eu comecei a sentir um racha entre saúde e educação... estava funcionando, mas aí um quis ser mais estrela, a saúde começou a querer caminhar por outros lados, começou a querer... por exemplo, tinha algum evento, e nessa época tinha muita entrevista em jornal, TV, matéria, documentário, e, sempre que tinha, a saúde que tinha que falar, a educação era meio.... então, a orientação que eu recebi era assim: se eu recebo um repórter de revista, de jornal, de blog, do que for, eu tenho que passar para a saúde para que a saúde saiba quem é o melhor, quem vai falar. Aí publicaram uma revista, mas também a saúde tomando a frente. Aí quando eu percebi essas coisas ... porque eles podem ter o domínio da saúde, mas na sala de aula, dentro da escola, não tem, não tem a prática, não tem a experiência. Então, eu fico meio decepcionado com isto... o projeto começa a esvaziar, as escolas que estão em formação começam a "Ah, eu não posso esse dia, passa para outro"... esse desgaste natural, as turmas se desfazem, os multiplicadores começam a dar furo: "Ah,*

> *eu vou tal dia em tal escola, a noite"... aí a gente recebe um telefonema da escola: "Está todo mundo aqui parado e o cara não chegou"... a gente tem que falar com o cara... então, começam a acontecer essas coisas*... (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Limites na intersetorialidade e na articulação são um dos pontos da análise. Integrar áreas diferentes, com *status* e prestígio sociais diferenciados, com lógicas de funcionamento, de relação com o tempo e com o espaço diversos, é um desafio. É preciso reaprender a pensar e a se posicionar, primando pela flexibilidade para a integração. Nem sempre isto é algo fácil de ser alcançado. Embora discutindo a relação entre universidade, escola e comunidade. Zeichner (2013) nos ensina que é difícil romper as hierarquias entre os conhecimentos:

> Há substancial evidência de que as hierarquias entre os diferentes tipos de conhecimento são mantidas entre universidades, escolas e comunidades mesmo em situações que tem sido caracterizadas como genuinamente colaborativas. (ZEICHNER, 2013, p. 208).

O perfil dos formadores também pode ser objeto de nossa análise. Os "formadores referência" são, em sua maioria, psicólogos (BELO HORIZONTE, 2006). Como foi afirmado na entrevista acima, não necessariamente esses formadores conhecem a realidade e o manejo de uma sala de aula. Os saberes *psi* sobre a sexualidade costumam atribuir aos psicólogos um poder em relação à temática que não necessariamente se traduz em boas intervenções educativas. Saberes pedagógicos também são necessários. É preciso estabelecer um diálogo construtivo entre psicólogas/os e educadoras/es, sem produzir hierarquias entre os saberes, buscando consolidar intervenções educativas que contemplem tanto uma reflexão apurada sobre os conteúdos da sexualidade (conteúdo), como estratégias didáticas que facilitem o processo (forma).

Outra questão, abordada na revista do Programa, refere-se à pressão que as escolas vivem com as avaliações sistêmicas e o entendimento de qualidade circunscrita ao aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática:

> Uma das grandes dificuldades encontradas nessa empreitada é a inclusão desta proposta no cotidiano da escola, num momento em que a sociedade cobra da instituição o resultado no letramento dos/as alunos/as e a avaliação da qualidade do ensino firma-se nos índices de repetência e evasão escolar. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 8).

Outra entrevistada da equipe da Secretaria Municipal de Saúde, responsável pelo Programa, ainda apontou as dificuldades de a escola ser permeável à temática da sexualidade:

> *...é muito difícil de você entrar com sexualidade dentro da escola. Então, a gente tem essa parceria com o PSE* [Programa Saúde na Escola] *para facilitar essas capacitações. Mas com os professores ainda está difícil. Quando a gente vai fazer essa participação do professor, às vezes, a gente escuta: –"Mas a gente não vai ganhar mais por isso?" "Que tempo que eu tenho?" "Não é da minha matéria trabalhar com sexualidade..."* (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011).

De fato, as condições de trabalho do educador têm minado as possibilidades de engajamento com projetos transversais. Há um entendimento de que estes se constituem como sobrecarga de trabalho e não uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Além disso, a própria temática pode elevar resistências e atiçar tabus e preconceitos.

Há ainda uma reflexão necessária sobre a questão da personalização dos projetos. Em muitas escolas, projetos com temáticas transversais se tornam os projetos de determinados professores e não das instituições. Isto dificulta a perenização da intervenção e a continuidade das ações. Em razão da rotatividade de profissionais que, infelizmente, ainda existe em nosso sistema de educação, muitas vezes, projetos acabam quando "a pessoa" daquele projeto sai da instituição:

> O desafio, colocado desde sempre, é o da não personalização ou, dito de outra forma, da institucionalização desse processo. O modelo de gestão democrática e a ampliação de interlocutores é um caminho para garantir essa não personalização e, com isso, maiores chances de continuidade. (BELO HORIZONTE, 2006,p. 7).

Na entrevista realizada com a Psicóloga Priscila Franco, técnica do Programa pela Secretaria Municipal de Saúde, encontramos o mesmo argumento:

> *A gente já encontrou em escolas que eu fui que a professora queria muito o projeto porque já tinha sido sensibilizada. Tinha até escrito um livro sobre sexualidade. E queria fazer. Levar o BH de Mãos Dadas lá. E aí levou. A gente foi. Ela articulou e chegou lá não tinha nem apoio da direção. Ela estava lutando contra uma instituição. E individualmente... uma hora nessa luta toda ela foi vencida*. (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011).

A individualização dos projetos transversais fragiliza as possibilidades de enraizamento institucional e de continuidade. Como tentativa de lidar com isso, o "BH de Mãos

Dadas" utilizou a gestão democrática e a busca de envolvimento de diferentes atores no processo. Sem dúvida é uma estratégia inteligente e que pode promover resultados consistentes. A dificuldade ainda se encontra na cultura de trabalho individual e nas tensões institucionais que permeiam o cotidiano de cada espaço.

Como o desenvolvimento do Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", almeja-se a consolidação de uma rede de multiplicadores entre pares, por meio do desenvolvimento dos projetos criados nos cursos de formação inicial. Porém, a não continuidade das ações, em razão da rotatividade de pessoas, fragiliza o processo. Os cursos acabam tendo que ser repetidos e formados novos grupos nas mesmas instituições, o que não é o ideal. Por outro lado, este é o desafio da maior parte das políticas de formação: não se pode garantir que a pessoa continuará no seu posto de trabalho e engajada com o processo que foi desencadeado por aquela formação. Dessa maneira, é importante que os programas tenham estratégias diferenciadas de atuação, contemplando a formação de pessoas, mas também outras estratégias de articulação em rede, publicações, organização de eventos, ações de mobilização social, criação de interface com a mídia, entre outros. Dessa maneira, a intervenção teria mais impacto e se tornaria mais perene.

O Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" continua existindo e promovendo ações de formação e a Caminhada contra a AIDS no dia mundial de luta contra a AIDS, dia 1º de dezembro. A articulação com o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação não tem tanta centralidade nesse processo atualmente.

5.4 Quarto movimento: articulação interinstitucional

Nacionalmente, temos, em 2004, o lançamento do Programa "Brasil sem Homofobia", pelo Governo Federal. O Programa "Brasil sem Homofobia" prevê ações variadas em diferentes setores visando à ampliação da cidadania das pessoas LGBTs assim como o enfrentamento da discriminação e da violência homofóbica. O Programa "Brasil sem Homofobia" se constituiu com a presença e a força dos movimentos sociais LGBTs.

Em Belo Horizonte, um desdobramento desse Programa foi o Projeto *Educação sem Homofobia*,

> [...] coordenado e desenvolvido pelo Nuh/UFMG (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania Gays, Lésbico, Bissexual e Transexual da Universidade Federal de Minas Gerais) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Centro de Referência GLBT de Belo Horizonte, o Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual - GUDDS!, o Instituto Horizontes da Paz e o Centro de Luta Pela Livre Orientação Sexual - CELLOS-MG e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - Secad/MEC. (Nuh/UFMG, s.d., p.1).

O Projeto "Educação sem Homofobia" marca o quarto movimento – articulação interinstitucional. Uma de suas características centrais, como aparece na citação acima, é a convergência de diferentes instituições para sua realização. Temos o movimento social LGBT, assumindo centralidade no processo, a presença propositiva da Universidade, a Secretaria Municipal de Educação tanto de Contagem quanto de Belo Horizonte – ampliando a abrangência territorial da proposta –, e o Ministério da Educação e o Governo Federal como financiadores e também direcionadores – já que o projeto se insere dentro das diretrizes de um programa de âmbito nacional.

Esse movimento de articulação interinstitucional só foi viável em razão de todo o caminho percorrido ao longo dos vários anos de iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte. A existência desse histórico de atuação em sexualidade, que remonta ao início da década de 1990 com o movimento da articulação municipal, criou as condições para que, em 2007, acontecesse uma articulação de tantas vozes para promover um processo formativo para educadoras/es.

Em 2007, a SMED-BH e o Conselho Municipal da Educação iniciaram a articulação em torno da temática da Diversidade Sexual após a "10ª Parada do Orgulho LGBT de BH". Participaram dessa articulação várias entidades do movimento social e o Nuh/UFMG. Tal articulação culminou com a realização do "I Seminário sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero – Educando para a diferença", promovido pela SMED-BH nos dias 3 e 4 de dezembro de 2007[68].

A realização desse seminário tensionou as normas heteronormativas presentes na SMED-BH. Segundo um de nossos entrevistados, participante do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero, foi demandado à gerência financeira da Secretaria que respeitasse o nome social dos participantes nas reservas de hotel, mas isto não aconteceu

[68] Ver a programação desse seminário no ANEXO D.

e alguns constrangimentos foram vividos. Também a circulação da comunidade LGBT nos elevadores e auditórios da SMED-BH gerou um burburinho que mostrou ainda mais a urgência do tema:

> *E foi um preconceito, que a viseira... do financeiro. Vai pagar e a fatura vai sair com um nome do registro civil... mas custava o tratamento ser com o nome social? Não custava nada, não ia atrapalhar em nada. O papel ia continuar com o nome civil... Mas, eu localizei isto para você ver como a homofobia está institucionalizada para todo lado, sabe? E foi um incômodo... – "Sai travesti!". E os outros gritando: "Vai buscar uma travesti no hotel..." Aí o comentário rola solto. Todo mundo... Mexeu com as estruturas do prédio*. (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

O seminário de 2007 foi um marco que teve como desdobramento a realização, em 2008, da primeira turma de formação do Projeto "Educação Sem Homofobia". Os objetivos do Projeto eram:

> - Capacitar gestores, professores e demais profissionais da educação das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem;
> - Considerar as especificidades por nível, etapa e modalidade da Educação Básica;
> - Criar mecanismos institucionais de controle social sobre a atuação das secretarias no combate à homofobia, lesbofobia, transfobia e demais violências de gênero.
> - Divulgar material didático e paradidático sobre as temáticas;
> - Manter uma assistência que não termine na capacitação formal, mas que possa se fazer presente no cotidiano escolar através de um programa de apoio aos profissionais da educação e aos alunos. (Nuh/UFMG, s.d. p.3).

Foram oferecidas 140 vagas para educadoras/es da Rede Municipal de Belo Horizonte e 100 vagas para educadoras/es da Rede Municipal de Contagem. O curso teve duração de 80 horas, sendo 60 horas presenciais e 20 horas vivenciais. Estas consistiram na participação na Parada LGBT, caminhada lésbica de Belo Horizonte e na visita às sedes de entidades ligadas ao movimento LGBT e movimento de prevenção à AIDS. É importante mencionar que eu participei, como aluna, dessa primeira edição do curso "Educação sem Homofobia".

As temáticas abordadas no curso foram: (1) História do Movimento LGBT; (2) Sexismo, Homofobia e Instituição; (3) Desenvolvimento Psicossocial e Identidade; (4) Homoparentalidade e Famílias: novas configurações; (5) Construção da Sexualidade (Masculino, Feminino, Lesbianidade, Transexualidade e Travestilidades); (6) Escola e

as Políticas do Armário - o pacto do silêncio; (7) Redes articuladas das Políticas Públicas de BH e Contagem; (8) Análise Institucional: A instituição escolar; (9) Construção de projetos interventivos psicossociais. Os três eixos orientadores dos módulos foram: Direitos Humanos, Sexualidades e Metodologias de Intervenção. Em reportagem da revista Presença Pedagógica temos a seguinte descrição do curso:

> Foram abordados temas como direitos sexuais, entendidos como direitos humanos, identidade de gênero, movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), novas configurações familiares e metodologias de intervenção. Essas metodologias buscavam capacitar os professores para analisarem a própria escola e detectarem tanto a diversidade sexual ali presente (mas que não aparece e deve ser reconhecida), quanto situações de homofobia e sexismo, que devem ser combatidas. Ao final do projeto, em dezembro último, foram apresentados às turmas jogos educativos, como um quebra-cabeça e um jogo de memória para crianças. Para adolescentes, foi elaborado o jogo "E aí?", com personagens típicos do dia-a-dia dos estudantes vivendo situações nas quais a diversidade sexual é abordada de maneira lúdica. (REIS, 2009, p. 48).

A existência de um eixo sobre metodologias de intervenção, com o desenvolvimento de jogos educativos, reflete o esforço do projeto em integrar teoria e prática e auxiliar as/os educadoras/es na realização de atividades sobre os temas abordados.

Novas turmas de formação aconteceram nos anos de 2010 e 2012. No material de divulgação da segunda turma, explicitou-se a questão da atividade de conclusão de curso: "Como atividade de conclusão de curso, é obrigatória a execução de um projeto de intervenção em uma escola da rede pública ou na área de atuação profissional" (Nuh/UFMG, 2010). A exigência de um projeto de intervenção consolida a busca pela aplicabilidade dos conteúdos discutidos no processo de formação, visando à integração entre teoria e prática. Isto é reforçado pelo texto do Projeto "Educação Sem Homofobia", produzido após o trabalho realizado com a primeira turma:

> Temos também como um objetivo central a construção de propostas interventivas por parte dos educadores frente ao silenciamento das escolas sobre a diversidade sexual, entendendo que este silêncio sobre as homossexualidades na educação tem colaborado para que a escola como instituição seja cúmplice da violência existente e crie condições para legitimar atos homofóbicos e de humilhação no interior de suas práticas educativas. (Nuh/UFMG, s.d., p. 1).

Os formadores do curso tinham trajetórias diferenciadas: tanto eram acadêmicos com pesquisas no campo LGBT, quanto militantes e participantes dos movimentos sociais. A presença de militantes era uma forma de contribuir para

> [...] romper o pacto do silêncio ao redor das homossexualidades. O silêncio do educador diante de ofensas, maus-tratos e outras formas de violência com conteúdo homofóbico legitima essas práticas. É necessário demarcar tais atitudes como inaceitáveis. (MARTINS *apud* REIS, 2009, p. 50).

No texto do Projeto "Educação sem Homofobia", ressalta-se a parceria entre o poder público, a Universidade e os movimentos sociais como uma estratégia diferenciada na concepção de políticas públicas e propostas de formação. De fato, esse é um destaque desse Projeto. Obviamente, tensões e negociações entre esses atores aconteceram cotidianamente para viabilizar todo o Projeto. Mas concordamos que esse modelo de parceria

> constitui-se como experiência modelo com muitas contribuições para a construção de uma nova forma de conceber e executar políticas públicas. Nesse sentido, os resultados extrapolam o nível da educação em Direitos Humanos, interpelando a ação do Estado brasileiro nas políticas públicas. (Nuh/UFMG, s.d., p. 2-3).

O Projeto "Educação sem Homofobia" viabilizou que educadoras/es tivessem acesso a experiências formativas e de sociabilidade com a comunidade LGBT. Essa proposta é semelhante ao que Zeichner (2013) apresentou da experiência de "estágios em comunidades" na formação de professoras/es em um programa da Universidade de Washington. Nesse programa, as/os professoras/es em formação são estimuladas/os a participar da rotina de organizações de base comunitária, visando a ampliar o conhecimento sobre a comunidade em que a escola se situa. O que os dados de Washington mostram é que os "estágios em comunidade" permitem à/ao professora/o em formação:

> Desenvolver compreensões mais profundas sobre os alunos e as comunidades; desenvolver aprendizagens sutis sobre a diversidade; considerar a diversidade intragrupo; examinar as escolas a partir de uma perspectiva externa; e prestar atenção ao papel do contexto na aprendizagem. (ZEICHNER, 2013, p. 217)

A articulação entre as diferentes vozes e os distintos atores rompe lógicas cristalizadas e oferece possibilidades inovadoras. Claro que tensões acontecem nas "travessias de fronteiras institucionais" (ZEICHNER, 2013), mas é necessário buscar formas de construção horizontal de conhecimentos. O Projeto "Educação sem Homofobia" fez este esforço.

E a história continua...

Nosso recorte temporal finaliza em 2009. Com isto, nos dedicamos, neste trabalho acadêmico, apenas à primeira turma do Projeto "Educação sem Homofobia" e não detalharemos aqui as atividades que o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero continua desenvolvendo e nem as ações atuais do Programa "BH de Mãos Dadas contra a AIDS". É importante, entretanto, demarcar que essa história continua, essas articulações se *movimentam* e promovem novas atividades de formação. Belo Horizonte é um município com um histórico intenso, um presente ativo e um futuro promissor.

6. INICIATIVAS EM ANÁLISE: DISPUTA DE TERRITÓRIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE

Neste capítulo, analisamos as iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade ocorridas em Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009. Para tanto, nos baseamos nas discussões teóricas apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4 desta tese. Entendemos que a escrita é a arma do pesquisador para se posicionar e construir as utopias que constituem seu cotidiano. Refletir sobre a história passada permite que lancemos luzes no presente, evidenciando caminhos e desvios que possam ser repetidos ou evitados. Porém, ao analisar os dados coletados, buscamos um enfoque não prescritivo e não rotulador. Isto significa que não buscamos encontrar nas experiências vividas o que falta a elas para serem um modelo de formação ou uma experiência exemplar. Perscrutamos cada experiência buscando a potência que lhe era própria. Cada momento histórico oferece condições de possibilidade para os processos de formação. É no mínimo injusto se debruçar sobre experiências vividas em outros tempos com o intuito de ressaltar o que elas deveriam ter feito ou dado conta de fazer, partindo da realidade e das condições de possibilidade de outro tempo, a saber, o momento presente.

Escrever um texto em 2013 ou 2014 significa estar vivendo em um mundo em que as discussões sobre sexualidade já contam com muito mais engajamento e clareza sobre desigualdades; os movimentos sociais, especialmente o movimento LGBT, já trazem mais visibilidade para suas lutas; e em que se compartilha a compreensão de que o discurso amedrontador sobre a AIDS não gera transformações, por si só, no comportamento dos indivíduos. Assim, as análises que agora apresentamos buscam explicitar contradições e não estabelecer julgamentos.

6.1 Educação em sexualidade em análise

No capítulo 2 desta tese, abordamos nosso entendimento de educação em sexualidade e as diferentes perspectivas que coexistem sobre esse tema. Partindo das diferentes abordagens, buscamos entender como a experiência de Belo Horizonte nos auxilia a compreender a educação em sexualidade em suas nuances e possibilidades.

Furlani (2011) e Figueiró (2006) apresentam maneiras diferentes de categorizar as formas de abordagem da educação em sexualidade. Para Figueiró (2006), existem quatro abordagens: religiosa (tradicional ou libertadora), médica, pedagógica e emancipatória ou política. Já Furlani (2011) apresenta oito categorias: abordagem biológico-higienista, moral-tradicionalista, terapêutica, religioso-radical, direitos humanos, direitos sexuais, emancipatória e *queer*.

Nos quatro movimentos de iniciativas de formação de educadores em sexualidade em Belo Horizonte, que apresentamos no capítulo anterior, não encontramos uma referência explícita a abordagens religiosas. Embora saibamos que ainda estamos longe de alcançar um estado de fato laico, é interessante que nas iniciativas oficiais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte não exista uma abordagem religiosa.

As abordagens pedagógicas e biológico-higienista convivem com abordagens mais políticas e atreladas aos direitos humanos e sexuais. A abordagem pedagógica, com seu caráter individualista, se manifesta muitas vezes no discurso de que cada indivíduo pode melhorar a própria experiência com a sexualidade. As fronteiras entre as categorizações em alguns momentos tornam-se frágeis e é possível observar a coexistência de diferentes abordagens em um mesmo movimento.

No movimento de articulação regional, por exemplo, temos diferentes abordagens coexistindo. Se, por um lado, temos a abordagem pedagógica presente de forma intensa – até pelas condições de possibilidade da época –, por outro lado, também percebemos traços da abordagem emancipatória nesse movimento. Ou seja, as educadoras do NEAS buscaram parcerias com o movimento social e boa parte da proposta iniciou-se a partir de uma cena de violência sexual, o que as levou a questionar a redução das atividades à temática da afetividade:

> *Trabalhava o tema sexualidade, aí a sexualidade ampliando o conceito, aí um virava só para a afetividade, "deitou, relou" vinha a afetividade, ela não saía disso, ela não entrava nas temáticas da sexualidade mesmo, de trabalhar métodos, de trabalhar direitos sexuais e reprodutivos, nada, era só afetividade.* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010, ao criticar uma educadora que participava do NEAS).

Entendemos que afetividade e todos os afetos que fazem parte do humano são temas possíveis de comporem a educação em sexualidade. No entanto, existe uma forma de trabalhar a sexualidade, que aparece na crítica feita pela entrevistada, que reduz toda a

discussão a aspectos individuais e psicológicos. Isto é muito comum nas escolas e a educação em sexualidade torna-se um espaço de desabafo coletivo, em uma perspectiva confessionária e com pouco engajamento na transformação da sociedade. Quando a Professora Eliza afirma que a docente em questão não abordava os temas da "*sexualidade mesmo*", ela também nos revela o que era uma compreensão sobre o que deveria ser abordado: *métodos, direitos sexuais e reprodutivos*. Interessante que a discussão sobre métodos, muitas vezes, é tida como um ícone do discurso preventivo. Mas isto é uma leitura rasa e inconsistente. Faz parte dos direitos sexuais ter acesso a informação sobre métodos contraceptivos e todas as formas possíveis de planejamento familiar. A questão é o modo como esse tema será discutido. Se for discutido de uma maneira estritamente técnica e naturalizante, estamos diante de uma abordagem biológico-higienista. Mas é possível discutir métodos e facilitar o acesso à informação e à prevenção de uma forma engajada e compreendendo essa questão dentro da lógica dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.

Em uma entrevista sobre o movimento de articulação regional, escutamos o seguinte relato:

> *Tinha essa menina da educação infantil que ela fazia trabalho com teatro para os meninos irem... aí os meninos podiam se vestir de mulher à vontade, a gente era muito ousada para a época, sabe?* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010, ao se referir ao NEAS).

A afirmação da Professora Eliza de que elas "*eram muito ousadas para a época*" revela que, de alguma forma, elas tensionavam a norma social daquele tempo. Nesse relato, vários aspectos merecem destaque: primeiro, tratava-se de uma experiência na educação infantil. Tradicionalmente, a educação em sexualidade que se limita ao discurso preventivo do HIV/AIDS e da gravidez na adolescência restringe-se aos adolescentes, que já teriam ou estariam prestes a ter vida sexual ativa. Realizar vivências sobre sexualidade na educação infantil já revela uma forma ampliada de entendimento da temática.

A experiência relatada, em que na brincadeira de teatro era viável aos meninos se vestirem de menina "*à vontade*", revela uma forma de intervenção não heteronormativa. A infância é o tempo de experimentações e de brincadeiras. Brincar e experimentar todas as possibilidades amplia o repertório vivencial das crianças. Entretanto, as lógicas

de vigilância heteronormativa condenam as brincadeiras de faz de conta em que há ruptura das fronteiras lineares entre sexo e gênero.

No movimento de articulação municipal, a abordagem pedagógica parece ser a principal. São pensadas inúmeras estratégias para facilitar o desenvolvimento de projetos de educação em sexualidade nas escolas visando a que cada aluno possa viver sua sexualidade de uma forma mais saudável. Já abordamos essa questão no capítulo anterior ao discutir os objetivos do curso "Educação e Sexualidade" oferecido pelo CAPE. O hibridismo entre abordagens, porém, manifesta-se no movimento de articulação municipal. No texto de abertura do Caderno de Sexualidade do CAPE, encontramos uma definição bastante alinhada aos princípios da abordagem emancipatória:

> Pensar a sexualidade no espaço escolar envolve mais que a discussão da gravidez na adolescência, aborto, contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), homossexualismo, repressão. Práticas e tabus sexuais são construções humanas, inscritas na história e na cultura. Assim, pensar a sexualidade consiste no desafio de extrair o sentido das ações, enfrentar dilemas, explorar ambiguidades, definir fronteiras. É nessa perspectiva que a sexualidade se coloca como tema e problema para a educação. Não se trata de solidificar padrões de comportamento ou de incluir mais um item no esquema de conteúdos curriculares - isso se reduziria à "orientação sexual". A educação sexual diz respeito à reflexão sobre as relações humanas na sociedade. (MIRANDA, 1998, p. 3).

Compreender a educação em sexualidade como uma maneira de reflexão sobre as relações humanas na sociedade é ampliar o debate permitindo que as diferentes formas de opressão existentes em tais relações sejam problematizadas. Nosso entrevistado, o Professor Paulo, que possui uma perspectiva bastante crítica em relação ao modo como as escolas costumam abordar as questões da sexualidade, insere importantes elementos no debate:

> *E como eu sempre é achava... e eu acho isto até hoje, que falar de sexualidade é você inclusive furar um certo discurso higienista que tem... Mesmo... no PCN. Mesmo propostas altamente avançadas, você fica com uma coisa assim, parecendo ... mesmo um discurso, por exemplo, que tinha no CAPE, mesmo no discurso oficial tinha alguma coisa sempre muito higienista que me incomodava muito. Então, eu acho que falar de sexualidade não é uma coisa suja, mas a gente tem que sujar para falar dela, não é mesmo?* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

A metáfora do "*se sujar para falar da sexualidade*" é muito interessante. De alguma forma, o Professor Paulo afirma que o discurso todo certinho, arrumadinho e pronto que a abordagem pedagógica traz é a busca da sexualidade saudável, com camisinha, em uma relação heterossexual de longo prazo, com a tomada de decisão feita de maneira refletida e racional. Essa é a sexualidade educada que é a meta da abordagem pedagógica e que foi a principal lógica de pensar a educação em sexualidade por anos. É importante ressaltar que quando comparamos com as abordagens médica ou religiosa, a abordagem pedagógica pode até ser considerada um avanço. Porém, ainda é insuficiente para promover processos educativos que facilitem a transformação da nossa sociedade.

O Projeto Brasil, uma das iniciativas do movimento de articulação municipal, propunha que os educadores participantes da formação desenvolvessem atividades junto a um grupo de adolescentes. As atividades deveriam se basear nos conteúdos discutidos no curso dos educadores. O relato do Professor Paulo, sobre o modo como as atividades aconteceram no seu segundo grupo de jovens – o primeiro foi formado por alunos enquadrados em um padrão do que a escola considera um "bom aluno" –, evidencia os limites da abordagem pedagógica na sociedade contemporânea:

> *Os alunos que foram fazer a sexualidade, os meninos eram problemas, da segunda vez. Eles montaram um grupo assim na escola. Então, obviamente todas sexualidades... problemas tinham lá. Menino que se masturbava. Menino com história de muita sexualidade. Um pouco da marginalidade... Por exemplo, tinha um menino lá que insinuava que ele transava com um travesti por causa do dinheiro. E umas coisas assim que eu, de certa maneira, eu percebi que o curso não funcionava.* [...]. *Se existe uma sexualidade desregulada, o curso furava tudo, porque os meninos furavam o curso. O tempo inteiro. Eles traziam elementos que o curso não abordava. Aí, eu tive que inventar outras coisas. Eu comecei a perceber que aquela modalidade de curso não dava para ser replicada. É fato. Era uma boa estratégia, mas que já precisava de um aluno suficientemente edificado para dar conta de ter um distanciamento da sua própria sexualidade para falar do tema sem falar de si, entendeu? Como nós tínhamos alunos que a vivência sexual dele era muito próxima, eu não consegui evoluir com esses distanciamentos subjetivos necessários. E aí, você acaba sacando que não tem rede nenhuma... Não tem porta na Saúde. Não tem porta na Assistência. Se hoje em dia isto é uma coisa complicada, imagina há, sei lá, 15 anos atrás? Você não tinha porta de nada. Não tinha com quem conversar. Meio difícil. Então, eu avalio que, hoje em dia, aquele curso não funcionaria. Tanto é que se você pegar os meninos hoje da Escola, que estão indo para a Escola, com as questões que eles levam, esse curso não funciona mais.* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

A abordagem pedagógica possibilita intervenções para alunos "*suficientemente edificados*". As infâncias e adolescências quebradas que chegam hoje à escola

(ARROYO, 2011) questionam as intervenções baseadas em uma perspectiva individualista. Como nos ensina o autor,

> A questão a merecer nossa atenção é em que medida diante da chegada de vidas e corpos infantis e adolescentes vítimas de tantas precariedades somos obrigados como profissionais da educação a uma outra ética profissional e teórica. [...]. Assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e outra ética profissional. (ARROYO, 2012, p. 28-29).

É preciso politizar o debate e promover o engajamento com as lutas e causas sociais para que, de alguma forma, seja viável uma educação em sexualidade. Outro aspecto que é importante destacar no relato acima se refere aos limites da intersetorialidade nas políticas públicas. A ausência de "*portas na saúde, na assistência*" fragilizam a rede de proteção à infância e à adolescência. As políticas de educação em sexualidade precisam ser pensadas de forma complexa e sistêmica, integrando diferentes setores e saberes para que sejam viáveis e eficazes. Ainda nas palavras do Professor Paulo:

> *Quer dizer, então, modelos para mim como o PEAS*[69]*, como essas estratégias todas, elas são altamente pedagogizadas. E, se elas não sofrerem algum tipo de inversão, ruptura, diálogo, educação... não se sustentam... Eu acho que ela contenta, por exemplo, o instituído; contenta o governo do Estado; contenta a Vale.* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

A percepção de que esse tipo de abordagem reitera o que já está instituído é também bastante interessante. A abordagem emancipatória ou política defende a necessidade de construirmos outro projeto de sociedade e que nossas intervenções cotidianas se pautem por essa utopia. Mesmo que importantes para a melhoria das experiências individuais, as propostas de educação em sexualidade de cunho extremamente pedagógico e voltadas para certa sexualidade saudável, mostram-se insuficientes diante da complexidade de vivências que existem nos dias de hoje:

> *Na concepção do GTPOS, na época, a primeira forma de conseguir o ibope para a causa, era a dimensão, por exemplo: as discussões eram muito, muito investidas na ideia da prevenção. Porque isso é uma característica... isto é uma coisa que o movimento social conseguiu fazer... o deslocamento. Hoje em dia o debate é sobre gênero e sobre diversidade sexual. Quer dizer, hoje em dia, não se discute sexualidade sem entrar nessa conversa. E lá não, lá você tinha os temas, eram temas muito colados à ideia da prevenção. A gravidez, AIDS, doenças, uso de camisinha...* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

[69] Fez referência ao Programa de Educação Afetivo Sexual do Estado de Minas Gerais.

Concordamos com o que foi afirmado acima: o movimento social conseguiu deslocar a discussão e incluir o debate sobre gênero e diversidade sexual com um nível de centralidade nas propostas mais contemporâneas, como veremos nos movimentos de articulação intersetorial e interinstitucional. As iniciativas prévias a essa virada, mobilizada pelos movimentos sociais, acabaram tendo uma lógica ainda muito heteronormativa e preventiva, como no relato abaixo sobre uma atividade de formação do Projeto Brasil:

> *Logo após que você faz essa primeira sondagem, o que você fazia era discutir corpo. E aí você tentava sexualizar o corpo. Como é que você sexualizava o corpo? O desenho do corpo. Então, havia um apelo biológico muito acentuado e, imediatamente na hora que a gente acabou de fazer o corpo e que a gente tinha que... eu me lembro que alguém se deitou e a gente fez o contorno. E aí veio a proposta que se fizessem os órgãos... sexuais. Então, os órgãos sexuais acabaram reprodutivos. Imediatamente os dois colegas... os meus colegas que eram da biologia e que tinham uma participação muito forte... haviam vários da biologia, mas dois eram mais participantes.* [...]. *Sentam-se ao lado dos corpos e começam a explicar...as funções; a anatomia. E as funções dos ditos órgãos sexuais. E aí eu faço uma pergunta no meio da conversa: Gente e o cu? A minha pergunta é essa. Houve um silencio constrangedor, porque eu perguntei assim: "Gente, cadê o cu? Porque eu não estou entendendo isto não. Que corpo é esse? Não tem cu?"* (risos). *"Só porque ele não é reprodutor, não é sexual? Eu não estou entendendo isto não". Aí causou um constrangimento...* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

O deslocamento do corpo sexual para o corpo reprodutivo se dá de uma maneira muito rápida. O conhecimento biológico foi afirmado como verdade e, se não tivesse a intervenção do Professor Paulo, o "*cu*" nem seria notado. E porque não seria notado? Porque não tem função reprodutiva. Assim, o corpo que era para ser discutido do ponto de vista sexual, acabou sendo discutido apenas do ponto de vista reprodutivo. E, ainda, em uma dimensão da reprodução restrita à heterossexualidade. Atualmente, como sabemos, é possível homossexuais reproduzirem por meio da utilização das várias tecnologias reprodutivas disponíveis. Porém, essa discussão corre ao largo da educação em sexualidade heteronormativa e estritamente pedagógica.

Uma forma de reforçar a heteronormatividade é discutir a questão da orientação sexual de maneira equivalente a alguns aspectos que passam pelo nível da racionalidade, negando a questão do desejo e sua lógica própria que descentra o sujeito racional ocidental.

> *Um outro momento significativo: eu fiz uma intervenção muito dura com esse moço que era evangélico... a gente estava discutindo a questão da orientação*

> *sexual. A homossexualidade. Que era uma coisa sempre difícil do grupo tratar. Rapidamente o grupo ia sempre para um lugar assim da neutralidade. Como se fosse a mesma coisa da gravidez ou da virgindade. Quer dizer, é uma escolha. Tem que ser escolha responsável. Tem que ser uma escolha... Então, era muito heteronormativo. Na época, eu nem tinha noção do conceito de heteronormatividade. Nem tinha ideia... do que era heteronormatividade. Mas eu, intuitivamente, percebi que aquela conversa era uma conversa muito "pra boi dormir"... Era muito uma conversa assim: Nós vamos tratar da sexualidade para de certa forma dizer que há um lugar, há um espaço de acolhida para a diferença, com tanto que ela não se manifeste de uma forma que desconcerte a norma.* (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011, refere-se ao Projeto Brasil).

Ao individualizar as questões e partir da racionalidade como abordagem, as intervenções estritamente pedagógicas empobrecem as possibilidades. As propostas promovem a fala e o discurso de uma determinada sexualidade, aquela que é passível de tolerância e vigilância como Foucault (1988) nos alerta.

No movimento de articulação intersetorial acontece um fenômeno interessante: mesmo com a presença forte da área da Saúde, não temos uma predominância da abordagem biológico-higienista ou médica. Os profissionais da Saúde que se engajam com a discussão da sexualidade, partindo da prevenção à AIDS, demonstraram uma visão ampla das questões da sexualidade e não reproduziram discursos biologicistas e reducionistas:

> *Então, também trabalhando para que se discuta, nesse sentido, a diversidade sexual. A gente trabalha muito a relação de gênero. E aqui também está se discutindo a relação de gênero. Se a gente pensa que é sem trabalhar as relações de gênero não tem como a gente mudar a questão dos estigmas da sexualidade, da dificuldade de lidar com o professor. E ainda ser um tabu por mais... Porque tem duas normas aí. Tem a mídia que banaliza demais o sexo. E, por outro lado, nós ainda não conseguimos falar isso de uma maneira saudável e nem satisfatória.* (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011).

As duas técnicas que entrevistei (Anna Christina e Priscila), que atuam no Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", são psicólogas e demonstram engajamento com as questões da sexualidade na perspectiva de sua ampla abordagem.

> *Porque para trabalhar com sexualidade sabe como é que é? Então, a gente mexe muito com os valores pessoais. Então, se a gente capacita aquele adolescente... não dá uma mexida... nos valores dele... E tem aquele profissional, professor, que vai contra aquilo que a gente diz, então, tem sempre um embate.* (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011)

A fala acima demonstra que a abordagem das questões da sexualidade no Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" era ampla e incluía a questão de valores e aspectos subjetivos. Além disso, o trecho acima reflete a preocupação com os conflitos de geração que podem ser desencadeados com a educação em sexualidade. Em alguns momentos, a relação professor-aluno pode ser tensionada com diferentes valores e posições sobre temas da sexualidade. Para que a educação em sexualidade seja emancipatória, é necessário que essa relação se paute pelo diálogo e pelas possibilidades de aprendizagens mútuas.

A preocupação com o discurso preventivo e com a forma como cotidianamente a desigualdade de gênero é construída também se mostrou visível no Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS":

> *É toda é uma repressão pelo outro. Na escola, família... Acaba que você não dá conta de conversar de sexo. De responder, de uma forma... sem preconceitos. Com mais naturalidade. Com menos... a repressão da sexualidade das meninas ainda é muito grande. Quando a gente escuta os adolescentes falando... Isto mudou entre aspas. Porque assim, a sociedade continua se comportando de uma mesma maneira. Hoje são as "piriguetes". Eles continuam sendo os "garanhões". Agora se, por um lado, eles estão numa banalização do sexo total, pela mídia, pela televisão, na rua... por outro, não tem alguém que converse com eles de uma forma que não seja repressora. Que só fale que é pecado ou que não pode ou que: "Oh! Vai engravidar e vai ficar doente"... Então, sempre tem uma mensagem de repressão. De como se fosse algo errado. E não que você possa viver isto de uma forma completamente saudável. Cuidando de você, do outro.* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

Essa fala reflete o posicionamento de Foucault (1988) de que é necessário compreender o dispositivo da sexualidade na economia dos discursos. Não há necessariamente uma repressão da fala sobre a sexualidade, mas uma "mensagem de repressão" falada e reiterada com tônicas biomédicas – "*vai ficar doente*" – e tônicas religiosas – "*é pecado*" – ou uma mensagem de exaltação – "*banalização do sexo total, pela mídia, pela televisão*".

O quarto movimento, representado pelo Projeto "Educação sem Homofobia", se destaca nas abordagens dos direitos humanos e emancipatória. O discurso oficial do Projeto se alia a essas abordagens:

> *Além do Afetivo e Sexual, era oportuno e necessário discutir Educação na perspectiva de Direitos Humanos LGBT. Até então, nós estamos discutindo, desde essa época, Direitos Humanos. Porque o gay, ele tem direito. O aluno LGBT, ele tem direito de ser orientado na sua orientação sexual. E, nesse*

> *trabalho, a preocupação nossa é dar um mínimo de informação ao diretor e professor no sentido de que ele trate esse aluno com respeito da mesma forma que ele trataria a inclusão do aluno que é deficiente físico, que é negro, que é índio, que é cigano...* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

> As políticas educacionais sobre sexualidade têm se restringido à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Ao se falar de diversidade sexual, é importante situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno dos direitos humanos. (RICARDO e MARTINS, s.d., p. 2).

> Destacam-se as relações estabelecidas entre diversos setores sociais, estatais e civis que conseguem uma sinergia no combate à homofobia sem perderem suas especificidades. Essa situação está em consonância com o programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) considerando que a educação não se restringe aos muros da escola e se constrói através do engajamento social próprio da cidadania contemporânea. (Nuh/UFMG, s.d., p. 2).

A última citação, de um documento oficial do Projeto "Educação sem Homofobia", reforça a questão do engajamento e da participação como estratégias educativas. O entendimento da educação em sexualidade como algo atrelado ao projeto de sociedade que se deseja construir para além dos muros da escola é extremamente coerente com a abordagem emancipatória ou política da educação em sexualidade. Já as outras duas explicitam a filiação do projeto à discussão dos direitos humanos, inclusive, vinculando a discussão com a luta pelos direitos de outras minorias psicossociais.

Os documentos do Projeto "Educação sem Homofobia" buscam afirmar a posição de engajamento social, demarcando a diferença em relação a iniciativas centradas no discurso preventivo ou que se focam nas questões de prevenção a DSTs e gravidez na adolescência. Há o reconhecimento de que esse tipo de abordagem da sexualidade já acontece nas escolas e possui um lugar demarcado. Porém, afirma-se a necessidade de inscrever o debate nas questões de gênero e diversidade sexual:

> Deve-se, então, reconhecer que é necessário avançar no contexto já consolidado de aceitação da educação sexual nas escolas. Considerar não apenas a ponta do iceberg de tratar a educação sexual como ação preventiva, ainda fortemente marcada pelo biologicismo quando faz do risco da gravidez precoce e da prevenção à contaminação os temas mobilizadores de sua organização. São as relações de gênero, em sua constituição de matrizes identitárias psicossociais atribuídas ao bimorfismo acima referido, que está na base desse grande bloco de gelo (Nuh/UFMG e SECAD/MEC, s.d., p.1).

O Projeto é atual e demarca que sua abordagem não é equivalente a outras iniciativas que historicamente aconteceram nas escolas. Em cada escola em que projetos são realizados, acumulam-se resquícios dos projetos passados e verdades construídas

anteriormente. Logo, é importante a delimitação de propósitos e perspectivas para que seja compreendida a abordagem que o "Educação sem Homofobia" adota. Em reportagem da revista Presença Pedagógica, observamos o reforço desse posicionamento:

> Se depois de todos esses exemplos [exemplos de questões relativas à diversidade sexual], você ainda acredita que as aulas de orientação sexual[70] limitam-se ao ensino da prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, é melhor repensar o projeto pedagógico da sua escola (REIS, 2009, p. 50).

Entendemos que uma prática de educação em sexualidade emancipatória inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas visando ao debate coletivo e engajado sobre as questões da sexualidade, aliado às lutas dos movimentos sociais e a um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

6.2 A formação de educadores em análise

No Capítulo 3, apresentamos uma síntese das discussões sobre formação de professores que nos orientam na aproximação com nossos dados. A questão da formação de professores para o trabalho com sexualidade ainda é um tema com bibliografia esparsa. Entretanto, a vasta literatura sobre formação continuada de professores nos oferece questionamentos e reflexões para a análise de nossos dados.

Os movimentos que analisamos e suas respectivas iniciativas de formação apresentam diferentes vertentes e possibilidades de discussão. Analisamos, inicialmente, os modelos e concepções de formação que se manifestam em nossos dados. Para tanto, partimos da proposta de Diniz-Pereira (2002) que sistematiza três modelos de formação de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica[71].

É importante começar ressaltando que nos movimentos analisados coexistem perspectivas de formação de professores. É impossível dizer que um movimento concretiza um modelo de maneira completa e absoluta. Percebemos como vão se

[70] No texto da revista, consta o termo "orientação sexual". Como já abordamos no Capítulo 2, optamos pelo termo "educação em sexualidade". A presença do termo "orientação sexual" na reportagem escrita por um jornalista que não é especialista na área evidencia como ainda é preciso ampliar a discussão sobre os termos.

[71] Uma discussão mais aprofundada sobre esses modelos encontra-se no Capítulo 3 desta tese.

constituindo experiências marcadas pelo hibridismo de modelos que refletem avanços e contradições nas propostas de formação.

Em relação ao modelo da racionalidade técnica, caracterizado primordialmente pela cisão entre teoria e prática compreendendo o processo de formação como o momento de instrumentalização dos educadores para que posteriormente "coloquem em prática" os conhecimentos adquiridos, encontramos ainda muita influência nas iniciativas analisadas. Esse modelo é muito arraigado em nosso entendimento sobre formação. São extremamente frequentes propostas baseadas em cursos que abordam conhecimentos teóricos que depois devem ser aplicados na "realidade". Nesse modelo, o professor é visto como passivo e sua atuação, para ser bem sucedida, deve buscar seguir, ao máximo, as orientações e conhecimentos produzidos pelos especialistas e pesquisadores. Encontrar características do modelo da racionalidade técnica nas iniciativas que analisamos não nos surpreende, pois, como afirma Diniz-Pereira (2007, p. 256), "Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica".

Quando observamos a lógica de organização do Projeto Brasil, do Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" e do Programa "Educação sem Homofobia" – que pertencem a diferentes movimentos – encontramos um curso de formação teórica e conceitual prévio à aplicação prática do conhecimento, característica típica do modelo da racionalidade técnica. Embora esse ranço do modelo da racionalidade técnica esteja presente em várias iniciativas, é preciso encontrar as nuances e sutilezas internas aos processos de formação. É preciso compreender, por exemplo, *como* se davam essas formações teóricas e conceituais. O processo cotidiano e a metodologia adotada poderiam preconizar a participação e o diálogo entre os participantes. Sendo assim, não temos como afirmar que o paradigma da racionalidade técnica estava em ação em sua forma clássica, já que não necessariamente os professores eram desconsiderados em seus saberes.

O curso do Programa "Educação sem Homofobia" é um exemplo do hibridismo de modelos. Por um lado, temos a Universidade como articuladora da proposta de formação. A Universidade é tida como o *locus* de produção da teoria que deveria "iluminar o pensamento dos professores" (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 254). O

conhecimento acadêmico possui marcas específicas de prestígio e legitimidade na contemporaneidade. Em alguns módulos do curso, percebemos[72] o modelo da racionalidade técnica de um modo bastante acentuado, com aulas em formato transmissivo e baseadas no conhecimento acadêmico como grande verdade a ser ensinada aos professores. Em outros módulos, entretanto, percebemos o modelo da racionalidade prática e também o modelo da racionalidade crítica, como abordaremos posteriormente. Assim, podemos afirmar que os processos de formação integram diferentes perspectivas e se constituem como fenômenos complexos e com possibilidades de análises muitas vezes contraditórias.

O segundo modelo sistematizado por Diniz-Pereira (2007) é o da racionalidade prática. Criado como uma reação ao modelo da racionalidade técnica, a visão prática prioriza a valorização dos saberes produzidos pelos profissionais em sua atuação e as estratégias reflexivas para que esses saberes se tornem acessíveis. Carr e Kemmis, citados por Diniz-Pereira (2007), ressaltam que o modelo da racionalidade prática

> concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser "controladas" por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. (CARR e KEMMIS *apud* DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 257).

O movimento de articulação regional e a experiência do NEAS podem ser compreendidos como um expoente desse modelo. A proposta de formação do NEAS consistia na reunião de profissionais para compartilharem suas experiências e realizarem estudos coletivos. Com isto, os saberes e experiências que eram construídos no cotidiano escolar tinham o *status* de conhecimento e eram a base para as trocas vividas entre as/os integrantes:

> *Tínhamos reuniões semanais. Éramos 12 escolas do Barreiro e tinha gente da educação infantil, que antigamente era o jardim de infância, até o ensino médio, e era a mesmíssima coisa o que se fazia: todos os encontros tinha uma oficina, em cada encontro um era responsável, tinha que fazer oficina para os outros...* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

Ao analisarmos o movimento de articulação municipal e as várias iniciativas coordenadas pelo CAPE, podemos perceber também o modelo da racionalidade prática,

[72] Essa informação deriva de minha própria participação no curso, como aluna, na edição de 2008.

especialmente pela proposta da Escola Plural que preconizava a troca de experiências entre professores como uma forma privilegiada de formação.

Na publicação do Projeto Brasil, encontramos artigos escritos por professores relatando e problematizando a própria prática junto aos estudantes. Essa presença da voz dos professores, em publicação oficial do Projeto, construindo saberes e refletindo sobre a própria prática é uma indicação do modelo da racionalidade prática nessa iniciativa de formação.

No Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", não encontramos exemplos explícitos do modelo da racionalidade prática. Não podemos afirmar que não existiam momentos no processo formativo que prezavam pela valorização do conhecimento produzido pelos professores, apenas que entre nossos dados não existem esses exemplos.

No curso de formação do Programa "Educação sem Homofobia" existiam momentos em que as experiências práticas dos professores eram debatidas como uma atividade formativa[73]. Nesses espaços, a voz dos professores era valorizada e os saberes que construíram ao longo das buscas cotidianas para o enfrentamento da homofobia eram considerados.

O terceiro modelo de formação é o da racionalidade crítica. Além de valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e buscar estratégias formativas que facilitem a participação autoral destes, o modelo da racionalidade crítica tem um engajamento político explícito, sendo comprometido com as questões da justiça social e da equidade. Sendo assim, entendemos que se constitui como um modelo privilegiado para a abordagem das questões da sexualidade de uma maneira comprometida com a transformação da sociedade.

A presença de militantes do movimento social atuando como formadores, tanto no Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" quanto no Projeto "Educação sem Homofobia", constitui uma opção política. Incluir os discursos engajados dos militantes nas formações é permitir a visibilidade de lutas e auxiliar no processo de fortalecimento desses movimentos. Entendemos que esse fato demonstra a pertinência do modelo da

[73] Mais uma vez, essa informação deriva de minha própria participação no curso, como aluna, na edição de 2008.

racionalidade crítica nessas duas iniciativas. A participação em ações como a Caminhada contra a AIDS – no Projeto "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" – e a Parada Gay – no Programa "Educação sem Homofobia" –, como atividades de formação também revela o modelo da racionalidade crítica nessas iniciativas.

Fortalecer modelos alternativos de formação em que o conhecimento seja compartilhado, a voz dos professores seja valorizada e um novo projeto de sociedade seja construído é o tom a ser buscado nas iniciativas de formação de professores para o trabalho com sexualidade nas escolas. Assim, os três modelos nos oferecem lentes para a análise e alertas para o planejamento de propostas de formação. A par disto, é urgente nos alinharmos às propostas críticas para que o trabalho com sexualidade concretize o projeto de sociedade igualitário e diverso.

As pesquisas mostram uma mudança no *modus faciendi* da formação continuada rumo a uma priorização da escola como *locus* principal da continuidade da profissionalização (BRZEZINSKI, 2006). A experiência do NEAS, ainda na década de 1990, já apontava a potencialidade dessa proposta:

> *E a gente começou a se reunir toda terça feira, de 14 às 17 horas, no Isaura Santos, para estudar, estudar temas da sexualidade, ainda sem uma orientação de como estudar, porque era tudo novo para mim e para todo mundo. Enfim, começamos a contratar alguns profissionais da área como o Ricardo, a Bianca para darem... nos orientarem nessas reuniões de estudo, o que gerou um grande projeto. Eu lembro que em um ano e meio a gente fez 21 cursos de sexualidade, estudamos muito, a psicanálise, que na época era muito isto, não era esse cunho social que é hoje, mas foi importantíssimo para minha compreensão do que nós estávamos fazendo.* (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

Reuniões na escola para se discutir propostas de trabalho para serem implementadas naquele contexto representavam uma possibilidade de formação mais aderente à realidade dos professores. No NEAS, professores de outras escolas da região do Barreiro também participavam do grupo de estudo, o que potencializava o impacto regional dos projetos desenvolvidos institucionalmente.

No movimento de articulação municipal, inúmeras atividades de formação foram desenvolvidas e uma das propostas, chamada de "CAPE Itinerante", se baseava na formação realizada nas escolas:

> *Tinham os cursos e a gente acompanhava as escolas. Tinham cursos que atendiam demandas especificas, tinha uma escola que precisava de uma ação específica, então, a gente ia lá... duas ou três oficinas, outras vezes, era uma oficina só* (Professora Eliza Queiroz, formadora do CAPE, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

Por meio da fala acima, percebemos que a ação era realizada na escola, mas não necessariamente incluía uma intervenção na cultura organizacional da instituição. Os profissionais do CAPE iam à escola e realizavam oficinas e atividades partindo da demanda. Como a oficina ou a intervenção partiam de uma demanda local, podemos imaginar que, de alguma maneira, esta era aderente às necessidades institucionais e permitia a reflexão sobre questões próprias à rotina daquela escola. Por outro lado, não temos como afirmar que as oficinas promoviam o desenvolvimento organizacional da escola, alterando o *modus faciendi* da formação continuada. Essa proposta nos parece uma mudança parcial na questão da prioridade da escola como *locus* para a formação.

Já no movimento de articulação intersetorial, especificamente no Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", temos a realização do processo de formação na escola. O grupo de professores e alunos era constituído, o calendário negociado e definido e, então, o processo de formação começava em uma sala da escola. O formador referência ou âncora ia todos os dias combinados e o formador do movimento social, nos módulos específicos. Um primeiro olhar para esse fato poderia nos levar a considerar que estamos diante de um exemplo de priorização da escola como *locus* principal da formação continuada. Porém, um olhar mais apurado nos leva a questionar alguns aspectos: de que maneira a realização do curso na escola potencializava o desenvolvimento daquela instituição? Podemos supor que a presença dos formadores e a realização do curso já era uma intervenção na rotina e gerava perguntas e curiosidades nos demais membros da escola. Isto poderia ser visto como uma vantagem da realização do curso no espaço escolar. Por outro lado, a realização de um curso no espaço escolar sem necessariamente se debruçar sobre o cotidiano daquela instituição não nos parece uma real mudança rumo à priorização da escola como *locus* de formação. Fazendo uma comparação, poderíamos pensar que se aquela escola tivesse cedido a sala para a realização de um curso de agentes comunitários de urbanização, por exemplo, o impacto em termos de curiosidade seria o mesmo. Elementos externos à escola utilizando seus espaços geram curiosidade e alteram a rotina, mas não são suficientes para alterar o ritmo e cultura daquela organização. Além disso, independentemente de ser ou não

realizado na escola, é possível perceber como o modelo de formação ainda está muito baseado na realização de cursos.

As discussões teóricas sobre a mudança da formação para a escola pautam-se na perspectiva do desenvolvimento organizacional e na compreensão de que o contexto institucional impacta a implementação de propostas inovadoras que processos formativos possam sugerir. Diante disto, a realização de grupos de estudo em escolas considerando os problemas reais que as instituições enfrentam e buscando soluções compartilhadas e construídas coletivamente é o núcleo da ideia apontada por Brzezinski (2006).

Percebemos que nos movimentos analisados não existiram experiências fortemente identificadas com essa proposta. Desenvolver atividades educativas em sexualidade é tensionar normas e rotinas arraigadas. Sendo assim, acreditamos que propostas de formação que de fato considerem a escola como *locus* privilegiado de formação e que busquem construir estratégias de desenvolvimento organizacional possam facilitar a realização de uma educação em sexualidade de fato emancipatória.

Outro aspecto bastante criticado nas pesquisas sobre formação de professores são os processos baseados em "pacotes de treinamento", com posterior repasse ou multiplicação (CARVALHO e SIMÕES, 2006). A discussão atual sobre processos de formação afirma a necessidade de sempre se considerar as especificidades locais e as potencialidades de cada contexto para a realização de mudanças. Também afirma-se a importância dos professores serem ouvidos e considerados em suas demandas quando da elaboração de propostas de formação. Pacotes concebidos por especialistas, muitas vezes distantes da prática cotidiana, raramente promovem os resultados a que se propõem. Além disso, a aposta em repasses e multiplicações não leva em consideração toda a discussão sobre autoria e autonomia do formador que, inevitavelmente, alterará a proposta concebida pelos especialistas. Há ainda uma divisão perversa entre quem concebe e quem executa, alijando esse segundo do processo criativo ao reduzi-lo a mero replicador.

O Projeto Brasil, concebido nacionalmente e tomado como uma iniciativa do movimento de articulação municipal, tinha várias características de "pacote de

treinamento". Porém, em sua realização, as realidades locais acabavam interagindo com o tal "pacote" e novas formas consolidavam-se:

> *Eu achava muito engessado, não vou te mentir, assim, uma coisa muito pronta, com.. e tudo muito pronto... e eu tenho um perfil assim de buscar as coisas, de construir junto, então, a diferença que existia do Projeto Brasil para o NEAS, é que a gente sempre construiu junto e no Projeto Brasil era um projeto que vinha importado de São Paulo. Mas o Saulo, que era o coordenador do Projeto Brasil, do GTPOS, era muito aberto para ouvir quem tinha experiência e isto foi bom, houve acréscimos, chegamos a mudar o jeito do curso, acho que foi uma construção.* (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

O Projeto Brasil não preconizava o repasse ou a multiplicação. A proposta era que os profissionais que participavam do curso desenvolvessem atividades com um grupo de adolescentes partindo do conhecimento que adquiriram. Seria isto uma forma de multiplicação ou repasse? Consideramos que não. Entendemos que o desenvolvimento de atividades junto aos alunos como parte do processo de formação é uma tentativa para integrar teoria e prática. O Projeto Brasil realizava também supervisões com os professores sobre os projetos com os alunos, em uma proposta de reflexão sobre a prática.

No Programa "BH de Mãos Dadas contra a AIDS", encontramos uma forma de repasse ou multiplicação muito específica: a multiplicação entre adolescentes. Um dos fundamentos do Programa era a formação entre pares e a multiplicação de informações entre semelhantes. Diante disso, o Programa almejava que um grupo de jovens que tivesse participado da formação pudesse replicar o processo com outros jovens:

> *O objetivo é estabelecer um projeto que seja contínuo de multiplicação e de repasse. Ou seja, a gente vai lá numa escola municipal e capacita os adolescentes daquele escola como se fosse... a gente segue a oitava série. Aí, capacita aquela turma, faz um projeto que vai ser uma ação contínua naquela escola onde eles capacitarão outros adolescentes que darão continuidade a este programa* (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011)

A premissa de multiplicação e formação entre pares é bastante frequente na discussão sobre educação em sexualidade. Vários projetos são feitos partindo desse pressuposto. A formação de grupos de jovens por outros jovens é uma proposta interessante, desde que os processos formativos sejam customizados para cada novo grupo, considerando suas demandas específicas e características próprias. A realização de multiplicação de uma mesma forma, seguindo um roteiro repetitivo e engessado, não nos parece

adequado. Além disso, é importante discutir qual o nível de enraizamento institucional da proposta para que seja viável a realização de grupos de multiplicação entre jovens com suporte e condições suficientes.

Outro tema a ser destacado é a questão dos recursos didáticos em detrimento da formação. Sobre isso, Torres (1998) afirma que:

> São cada vez mais frequentes os programas de capacitação docente que, na verdade, constituem um complemento à entrega de algum 'pacote' didático. A relação aparece, então, invertida: não é o livro didático o que complementa o professor; o professor é quem complementa o livro. (TORRES, 1998, p. 178).

Embora nas iniciativas aqui analisadas isto não tenha sido uma prática, escutamos de um de nossos entrevistados que:

> *Na época que eu estava no "Saúde e Educação"* [...], *chegou muito material lá na SMED... jogos, uma simulação de um teste de HIV (para ver se você precisa ou não fazer), cartilhas... e eles mandavam muito material, mas não mandaram mais nada e ninguém para trabalhar... ou um curso... a coisa ficou assim: fornece material e morre. Então, não teve uma entrada boa não; pela saúde, eu não sei. Ficou no chão da nossa sala um monte de caixas e falava assim: não entrega para as escolas porque vai ter um trabalho em cima. Passou um mês, passaram dois meses, terminou o ano e ficou lá.... uma caixa... e ficou até interessante o jogo... mas ficou por isso.* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Em um País com recursos financeiros limitados para o investimento em áreas como saúde e educação, é essencial o uso criterioso e responsável desses recursos para que de fato ocorram as mudanças que são necessárias. O relato dessa entrevista nos inquieta e nos faz um alerta para que sejamos mais vigilantes tanto no uso do recurso público quanto na produção de materiais didáticos. É sempre importante refletir sobre qual o uso que pode ser feito do que já está desenvolvido e como potencializar os sujeitos da educação para um processo autônomo e reflexivo sobre a utilização de recursos pedagógicos.

O Projeto "Educação sem Homofobia" traz a Universidade como uma instituição central do processo de formação. Essa é uma característica exclusiva dessa iniciativa entre as que analisamos. Especialmente na formação inicial de professores, há um campo fértil de debates e de produções acadêmicas sobre as licenciaturas e a melhor maneira de

formar professores[74]. Na formação continuada, algumas políticas de caráter nacional[75] apostam nas Universidades como principal instituição formadora.

Em reportagem publicada na Revista Presença Pedagógica[76] sobre o "Educação sem Homofobia", o coordenador geral do Projeto, Marco Aurélio Máximo Prado, afirmou que o desenvolvimento de um trabalho como esse pode contribuir também para a própria Universidade:

> O "Educação sem Homofobia" pretendeu colocar o tema das homossexualidades e das transexualidades no centro do processo de formação de alunos e educadores e apontar para a importância da universidade repensar suas práticas e formas de ensino à luz dos direitos humanos e sexuais (PRADO *apud* REIS, 2009, p. 48).

A valorização dos saberes da prática construídos pelos representantes dos movimentos sociais que atuaram como formadores em um projeto em que a Universidade assumiu um papel central, pareceu-nos uma maneira de questionar o "monopólio do conhecimento" da própria Universidade.

A discussão sobre o ciclo de vida profissional dos docentes (HUBERMAN, 2000) e, por via de consequência, sobre o imperativo de se contemplarem diferentes necessidades formativas dos professores ao longo da carreira, não foi abordada em nenhum dos quatro movimentos que analisamos. Concordamos com Medig Neto, Jacobucci e Jacobucci (2007, p. 75) quando afirmam que as propostas de formação continuada "são oferecidas de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas".

A questão da autoria dos professores nos processos de formação é o último tema que discutiremos nessa seção. Há certo consenso nas pesquisas sobre a importância de os professores não serem apenas destinatários das propostas de formação, mas que sejam autores das mesmas (TORRES, 1998; MEGID NETO, JACOBUCCI, JACOBUCCI, 2007). Para isso, precisam ser ouvidos e considerados em suas demandas e necessidades, além de incluídos nos processos de planejamento e concepção. Dessa

[74] Ver, por exemplo, Diniz-Pereira, 2000.

[75] Exemplos atuais são: Gênero e Diversidade na Escola; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Ensino Médio Inovador, entre outras.

[76] A revista Presença Pedagógica é direcionada a professores da educação básica. Maiores detalhes em: http://presencapedagogica.com.br/

maneira, além das propostas tornarem-se potencialmente mais aderentes à realidade dos educadores, têm maior chance de serem bem sucedidas por valorizar o profissional da educação e o conhecimento que possui.

Entendemos, entretanto, que a autoria dos professores deva ser assegurada não apenas no processo de planejamento e concepção das propostas de formação. É essencial que, ao longo desse trajeto, eles se tornem autores da própria aprendizagem, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento e engajando-se com a formação. Para tanto, é importante que o processo formativo seja favorável à participação dos educadores, que busque uma educação emancipatória em que todos tenham voz, evitando a carga de educação bancária tão comum em nossos sistemas educativos.

Nas iniciativas que analisamos, encontramos diferentes formas de autoria dos professores. No NEAS, há um exemplo de autoria plena das educadoras: elas conceberam o modelo de formação, organizaram as reuniões de uma maneira participativa e criaram estratégias para o engajamento de mais profissionais nas atividades do Núcleo.

As atividades de formação coordenadas pelo CAPE tiveram também diferentes modos de autoria dos professores. Inicialmente, é preciso compreender que a própria lógica de organização e funcionamento do CAPE, em que professores da rede municipal de ensino assumiam o papel de formadores, é, em si, uma busca de destacar a voz daqueles que constroem o cotidiano em sala de aula. Assim, a presença no CAPE de professoras oriundas do NEAS entrelaça esses movimentos na discussão sobre autoria dos docentes nos processos de formação.

A presença de vários professores como apresentadores de trabalho em congressos e seminários é ainda uma outra forma de autoria docente. Tradicionalmente, em espaços de divulgação científica, os professores da educação básica são vistos apenas como "consumidores" de conhecimento. Facilitar a participação de professores da educação básica nesses espaços, com apresentação de trabalhos, é uma estratégia de formação que potencialmente valoriza o conhecimento e a fortalece o profissional e a profissão.

É importante ressaltar, porém, que os cursos realizados pelo CAPE não incluíam diretamente os professores a que se destinavam na elaboração e no planejamento da formação. Entretanto, a maneira como tais atividades aconteciam – em que

metodologias participativas e ativas eram normalmente trabalhadas – favorecia que as vozes dos docentes estivessem sempre presentes – um elemento essencial da educação emancipatória e de uma pedagogia engajada.

No "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", percebemos que os professores e a direção da escola tinham também algum espaço de participação na definição da logística e dos temas que seriam abordados nos processos de formação:

> *A gente vai na escola no dia e no horário que agendamos: "Qual a semana que é melhor para você? Qual o horário? De manhã, de tarde ou de noite? Em um horário intermediário? Entre um e outro?"... era de acordo com a realidade da escola. E aí, a gente também discutia os temas: quais entre todos aqueles temas. Porque a gente tem... qual era a carga horária possível para eles? E quais eram os temas mais importantes de serem trabalhados? Então, a gente escutava também um pouco as escolas sobre o que faz as pessoas desejarem, buscarem uma formação sobre sexualidade. Porque, às vezes, eles também vão querer fugir de um* [tema] *que eles não estão dando conta e aí, a gente vai ponderar: "Mas olha: este tema aqui vai ser importante para você trabalhar isto aqui... Isto você tem que trabalhar. É violência. Você tem que trabalhar, é gênero. Você tem que trabalhar raça...." e tal....* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

É interessante observar, porém, que a relação com os professores na definição dos temas era marcada pela negociação. A equipe responsável pelo curso se posicionava e negociava temas que, segundo ela, eram essenciais na discussão sobre sexualidade, mas que nem sempre eram demandados explicitamente pelos professores. Isto é uma estratégia importante para se evitar que temas essenciais sejam descartados. Esse exemplo do "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS" leva-nos a uma reflexão sobre como a autoria docente pode ser garantida nos momentos de elaboração de propostas de formação: por meio do diálogo e da negociação. A intencionalidade dos formadores de professores também deve ser considerada e ela é importante para assegurar avanços nos processos de formação. Em alguns casos, é possível que o desconhecimento de professores sobre algumas temáticas possa levá-los a não demandá-las. Dessa maneira, os formadores, detentores de um conhecimento mais amplo sobre alguns aspectos do processo formativo, podem dialogar, introduzir informações novas e construir consensos.

Por fim, no Projeto "Educação sem Homofobia", não encontramos relatos ou documentos que afirmem a participação de professores no processo de concepção e planejamento da formação.

6.3 Uma análise sobre os territórios em disputa

O campo da educação em sexualidade também é repleto de tensões. Para César (2009, p.40), a "Educação em Sexualidade" foi um dos marcos da democratização da escola. A luta pela inclusão das temáticas da sexualidade se inseria nas lutas pela revisão do currículo e na discussão de como a escola poderia ser um espaço mais democrático e inclusivo. Essa raiz histórica é reencontrada de outras formas nas propostas contemporâneas, afirmando, por exemplo, a questão da luta contra a homofobia, tema emergente e urgente nos tempos atuais.

Os quatro territórios em disputa na educação, que abordamos no Capítulo 4, concretizam-se na educação em sexualidade de formas específicas, revisitando as questões curriculares, a relação professor-aluno, os sistemas de dominação e opressão. A seguir, aprofundaremos cada um desses territórios.

6.3.1 *Educação bancária e educação como prática da liberdade*

A educação em sexualidade pode se constituir em uma forma de emancipação se for realizada de uma maneira que preze a equidade de gênero, a valorização da diversidade e a luta pela cidadania LGBT. Além disso, deve se orientar por uma prática pedagógica que permita aos estudantes uma participação ativa e questionadora.

Uma tensão específica da educação em sexualidade em relação à forma como abordar as temáticas se materializa na restrição dos temas da sexualidade aos professores de Biologia e Ciências. Há, por trás disso, o pressuposto que esses temas não interessam a toda e qualquer pessoa, mas devem se restringir às disciplinas e conteúdos destinados ao conhecimento (biológico) do corpo humano:

> *E eu lembro que tinha uma discussão grande na época que era assim: "O professor de biologia que tinha que fazer isto? Porque sobra para a biologia? Porque o professor de ciências?". Eu lembro que nós éramos 12, porque a escola era grande, tinha mais de 20 turmas e tinha ensino médio na época, e tinha professor de ciências que falava: "Ah, eu não vou mexer com isto não. Eu não quero falar de sexualidade!" Então, ficava aquele clima de ninguém obrigar ninguém a falar.* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

A restrição da educação em sexualidade aos professores de Biologia e Ciências revela uma compreensão parcial e limitada, enraizada nas perspectivas biológicas da

sexualidade. Todo o argumento de bell hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo de que a educação deve ser articulada com a vida das pessoas, que os conteúdos abordados em sala de aula devem ser úteis no cotidiano e na transformação da realidade social são ignorados ao se restringir a educação em sexualidade aos aspectos biológicos.

Sabemos que vários professores de Biologia conseguem fazer um trabalho verdadeiramente emancipatório de educação em sexualidade. Três de nossos entrevistados têm formação inicial em Ciências Biológicas e conseguiram se engajar em discussões mais amplas sobre a sexualidade. Logo, a questão não é apenas a disciplina da formação acadêmica do profissional, mas também sua disponibilidade para reflexão e pensamento crítico. Para além dos indivíduos, a questão estrutural que se manifesta na priorização das questões biológicas na abordagem da sexualidade, e que se concretiza nas escolas com a identificação dos professores de Biologia como os responsáveis por essa discussão, é que é problemática:

> *A gente ficava conhecido. Era assim: "O pessoal da sexualidade... Ah, procura o pessoal do sexo". Então, a gente era uma referência dentro da própria escola. O fato de ser referencia eu acho muito importante que dá uma certa visibilidade...* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

A questão de ser uma referência na escola pode ser entendida pelo sujeito individual que vive essa experiência como uma possibilidade de valorização, partindo de uma prática e de um saber. Isto tem um lado positivo e o relato do professor de Biologia Cláudio retrata essa sensação. Porém, a existência do "pessoal da sexualidade" desresponsabiliza a instituição escolar e os demais professores da abordagem das questões da sexualidade que emergem cotidianamente:

> *Agora, uma experiência muito clara que eu tenho é que um projeto só dá certo se ele for coletivo, porque eu era a única pessoa que trabalhava na minha escola... Então, tiveram casos assim: "...aluno beijando no pátio, chama a Eliza!".* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010).

A instituição precisa se posicionar em relação à sexualidade. Claro que podem existir profissionais responsáveis pela condução de projetos específicos, com uma intencionalidade delimitada e prazo definido. Mas, toda a instituição precisa alinhar-se e engajar-se com a educação em sexualidade informal que acontecerá em todos os tempos e espaços escolares. O exemplo acima, de "*aluno beijando no pátio*", retrata uma

expressão de sexualidade no contexto escolar. Eliza era a professora de Biologia responsável pelo projeto de sexualidade na escola. Ela não deveria ter sido chamada para lidar com essa questão. Todos os professores e a instituição deveriam ter condições de lidar com as expressões da sexualidade no contexto escolar de forma convergente e coerente com uma proposta institucional. O ideal é que a sexualidade seja um tema discutido e problematizado no coletivo de profissionais da instituição, permitindo a definição de estratégias compartilhadas. O projeto político-pedagógico das escolas precisa incluir a educação em sexualidade, comprometendo-se com o enfrentamento das opressões e dominações, especialmente as referentes à desigualdade de gênero e homofobia. Não há como se criar um contexto de discussão enraizado e permanente apenas com a luta pessoal de alguns profissionais:

> *É sempre muito bom quando a Escola está aberta, e desejando fazer. E tem pessoas envolvidas assim. O que eu percebo é que* [a responsabilidade de trabalhar temas sobre sexualidade] *ainda fica em pessoas. Sabe, é um projeto que fica porque eu gosto. É um tema que me interessa. É uma coisa que eu gosto, então, me interessa... enquanto eu estou na escola, vou levando isto para frente. Mas, se eu sair, a Escola pode perder isto.* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

> *Os monitores vão lá e capacitam. As pessoas ficam bem informadas, bem articuladas, mas o projeto não se efetiva.* [...] *tem instituições que as pessoas são passageiras. Essa rotatividade, ela dificulta um projeto se estabelecer. E já na escola seria mais fácil, porque na escola os personagens continuam. Então, se a gente tem uma parceria legal com a direção da escola e a direção apóia... no sentido de apoio... Isso vai facilitar a efetivação do projeto. A gente já encontrou em escolas que eu fui que a professora queria muito o projeto porque já tinha sido sensibilizada. Tinha até escrito um livro sobre sexualidade. E queria fazer... levar o "BH de Mãos Dadas" lá. E aí, a gente foi. Ela articulou e chegou lá não tinha nem apoio da direção. Ela estava lutando contra uma instituição. E, nessa luta toda, ela foi vencida*. (Psicóloga Priscila Franco, entrevista realizada no dia 26/07/2011)

Como nos lembra Arroyo (1985), as más condições de trabalho deformam o profissional. Estar solitariamente em uma instituição lutando para que um projeto de sexualidade aconteça é uma tarefa que acaba minando as esperanças e as forças de um indivíduo. Como afirmamos anteriormente, é necessário um engajamento institucional com a educação em sexualidade. E, mais que isto, é necessário que esse engajamento se baseie na educação como prática da liberdade, que se traduza em uma educação em sexualidade pautada no enfrentamento da homofobia, no questionamento da heteronormatividade e na luta pela equidade de gênero. Buscar convencer os colegas a se engajarem nas discussões sobre sexualidade com um apelo do discurso preventivo ou, como destacado na entrevista abaixo, por meio do convite de indústrias

farmacêuticas, apenas reinscreverá uma forma de educação bancária na educação em sexualidade:

> *Então, a gente tinha esses convidados... a gente começou a sair do eixo aluno e partiu para a formação. A gente viu que não podia só ficar centralizado na mão do grupo de biologia, da equipe, aí tentamos, de certa forma, sensibilizar outros professores para essa questão, principalmente, com a AIDS e outras questões mais sérias. Então, essas oficinas com professores aconteciam.* [...] *tinha também o pessoal daquele laboratório Schering que fazia palestras gratuitas sobre métodos contraceptivos.* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Quando a escola não se posiciona sobre as questões da sexualidade, ela pode ser cooptada por interesses comerciais, como os da indústria farmacêutica. Quando a escola não discute que educação em sexualidade quer fazer e que projeto de sociedade quer construir, acaba cooptada pelo discurso preventivo, como discutir a "*AIDS e questões mais sérias*", que ocupa todo o espaço das discussões. Como afirmamos anteriormente, entendemos que epidemia da AIDS é algo sério que precisa ser abordado na escola e na educação em sexualidade. Nossa questão é apenas com a utilização prioritária desse argumento – e também da gravidez na adolescência – como justificativa para o engajamento com a discussão da sexualidade. Como bem argumenta Teixeira (2010):

> As escolas, os professores e as professoras, e as instituições de formação tem-se remetido por diversas razões para uma posição 'educacionalmente descomprometida' sobre esse assunto, deixando espaço aberto para as estratégias de consolidação de uma moral conservadora, na procura de novas formas de regulação das relações tradicionais de dominação. Em contrapartida, esse 'descomprometimento' tem permitido a emergência de um novo moralismo, que disputa todos os espaços em que uma educação em sexualidade possa ser desenvolvida (TEIXEIRA, 2010, p. 316).

A educação bancária também pode ser a tônica de alguns processos de formação de professores para a educação em sexualidade: ensinar sobre igualdade e equidade apenas no discurso, sem rever as práticas pedagógicas. Por outro lado, a busca por metodologias ativas e participativas constitui uma característica da educação em sexualidade em vários contextos. A questão de forma e conteúdo e da utilização de metodologias participativas não é isenta de contradições. É possível facilitar uma oficina com conteúdo homofóbico ou desenvolver um teatro junto aos alunos que reitere o discurso biologicista e preventivo sobre a sexualidade. É preciso estar atento às sutilezas discursivas e relacionais que se dão nas interações educativas.

No movimento de articulação regional, marcado pelo NEAS, os relatos dizem de grupos de estudos em que as pessoas trocavam experiências e que todos podiam falar e, no movimento de articulação municipal, encontramos a proposta da metodologia vivencial-dialógico-reflexiva. Ambos movimentos parecem convergir bastante para uma perspectiva de educação como prática da liberdade.

No movimento de articulação intersetorial, a questão das vozes de todos serem ouvidas era uma premissa que se concretizava na montagem do grupo com diferentes atores e faixas etárias buscando a democratização dos discursos. Esse é um ponto que nos permite compreender o Programa "BH de Mãos Dadas Contra AIDS" como uma tentativa de educação como prática da liberdade. Sabemos que a diversidade de formadores e os diferentes estilos de cada um possivelmente produzirão maneiras e conduções dos processos de formação de cada grupo com características específicas. Entretanto, enquanto proposta oficial do programa de formação, o alinhamento com a perspectiva da educação como prática da liberdade é forte.

Sobre o movimento de articulação interinstitucional, tenho uma perspectiva de análise "enviesada" já que participei do curso do "Programa Educação sem Homofobia" como aluna. Nesse sentido, é difícil tomar apenas a minha experiência como fator para análise. Por outro lado, é impossível excluí-la. A proposta de formação do Programa incluiu a participação na Parada Gay, a visita a ONGs e instituições ligadas à luta pela garantia dos direitos de pessoas vivendo com HIV/AIDS como parte do processo formativo. Essa proposição produziu alterações significativas na percepção dos participantes sobre as temáticas abordadas. O conceito freiriano de práxis na educação parece ter se concretizado com a participação na Parada. Fizemos um bloco do "Educação sem Homofobia", com camisetas e faixas, e participamos ativamente do movimento. No encontro de formação posterior à Parada, abriu-se espaço para um debate sobre as reações e emoções que a participação no evento geraram. Alguns estranhamentos aconteceram e houve relatos de constrangimentos diante de beijos entre homens ou entre mulheres, questionamentos sobre o caráter político da Parada diante da festividade do movimento, entre outros debates. De qualquer maneira, a Parada foi um marco para muitos professores e participantes em relação ao engajamento com o enfrentamento da homofobia.

Por outro lado, alguns módulos teóricos do curso foram dados de forma absolutamente transmissiva, centrados no saber acadêmico e sem espaço para que os saberes dos professores fossem considerados. Assim como no curso do "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS", existiam vários formadores e cada um deles possuía um estilo de trabalho. Do mesmo modo como esperamos que as escolas promovam um debate coletivo sobre as questões da sexualidade e criem um posicionamento institucional sobre a temática, é necessário que, em atividades e cursos de formação em que existe uma variedade de formadores, haja um debate e posicionamento coletivos sobre as formas de abordagem dos conteúdos.

Para concluir, na educação em sexualidade, a educação bancária manifesta-se na negação da voz aos estudantes, em todas as práticas transmissivas de conhecimento e, também, no não posicionamento institucional. A educação como prática da liberdade, por outro lado, concretiza-se no diálogo, na integração entre diferentes perspectivas, no posicionamento em favor da equidade de gênero e da cidadania LGBT.

6.3.2 *Relação teoria e prática*

A relação entre teoria e prática é um tema comum nas discussões sobre formação de professores e também na pedagogia crítica. Nas iniciativas de formação de educadores que analisamos, observamos uma questão emergir fortemente: a presença dos movimentos sociais na formação.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento feminista, o movimento de pessoas vivendo com HIV/AIDS e o movimento LGBT, têm um papel importante no debate sobre as questões da sexualidade e da educação em sexualidade. Eles politizam a discussão e inserem lutas e perspectivas decisivas no processo.

No movimento de articulação regional, já encontramos a referência aos movimentos sociais:

> *Ele foi extremamente importante porque a gente trabalhava muito com a questão da sexualidade e cidadania, mas a questão da AIDS a gente ainda não tinha uma preparação para isto, então, foi um momento muito bom.* (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010, ao se referir sobre um representante do GAPA que deu um curso no NEAS).

O movimento de pessoas vivendo com HIV/AIDS teve importante papel na discussão das questões da sexualidade. Isto é coerente com o impacto da epidemia nas práticas de educação em sexualidade e na compreensão de que a escola e a educação teriam papéis importantes nas estratégias de prevenção e disseminação de informação. Assim, nota-se a presença desse movimento, desde a década de 1990, exercendo um papel de "formador":

> *Então, tinha o curso do GAPA, que era de multiplicadores. Então, a gente tentou uma parceria com o GAPA também. O Renato, que é HIV positivo, na época, no início da década de 90, ele já era HIV positivo há muitos anos, e a gente começou a ter contato com ele através do GAPA e ele chegou a fazer uma oficina com professores sobre sexo seguro que causou uma repercussão no Carlos Lacerda.* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

No movimento de articulação municipal, a presença do movimento social não é explicitada ou enfatizada nos documentos e entrevistas analisados. No movimento de articulação intersetorial, porém, percebemos a presença de pessoas ligadas ao movimento LGBT assumindo o papel de formadores:

> *Tinha o pessoal do GAPA que ia dar uma capacitação específica, tinha a Silvana que era da Associação Lésbica de Minas, então, chegava o movimento social no polo com as instituições que montavam essa equipe multidisciplinar que se alternava nas escolas para dar o curso de formação* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010, ao se referir ao "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS").

A simples presença de representantes do movimento social não necessariamente asseguraria mudanças. Porém, a presença deles, integrando teoria e prática e permitindo o contato em um lugar legitimado, o lugar do formador, com a possibilidade de serem ouvidos e de complexificarem as questões que normalmente são reduzidas a um só aspecto pelo senso comum, permite mudanças importantes:

> *E a gente tem os temas transversais... a diversidade sexual feminina, a diversidade sexual masculina, droga e redução de danos, violência, relação de raça e etnia... E esses temas a gente faz em parceria com movimento social; com militantes do movimento social. Eles fazem a formação. Então, eles vão, eles falam... vai uma pessoa também falar e discutir comigo. E aí o impacto que isto gera e que, no final da formação, como que a gente já vê... depoimentos dos professores... emocionados. De chorar... de falar assim: "Como eu era preconceituoso!" Como que isto mudou. Que não queria e que depois aceitou. A diferença que isto fez.* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

O encontro com a alteridade e o conhecimento da experiência, incluídos na formação com legitimidade, têm o potencial de integrar teoria e prática, bem como ampliar o próprio sentido da formação. Isto é possível pela atuação dos movimentos sociais nos processos de formação.

No movimento de articulação interinstitucional, os militantes LGBT tiveram centralidade no processo formativo e foram incluídos desde a concepção do curso:

> *Então, essa temática, eu tenho clareza, não adianta a UFMG querer fazer um impacto em algum trabalho desse. Não adianta a Secretaria de Educação querer fazer essa formação sem estar alicerçada com os movimentos sociais. Não adianta. Isto não pega, porque um, nós não detemos esse "know-how"; nem a academia nos dá esse "know-how". Uma formação nossa não tem isto. Então... quando se vai discutir a questão racial, busca o povo do Candomblé, que é um povo que tem uma discussão acumulada ou um saber...* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

Podemos observar, então, que, ao longo da história, os movimentos sociais foram adquirindo maior centralidade nos processos de formação. Dessa forma, passaram a pautar o conteúdo das formações, na medida em que seus representantes atuavam como formadores regulares – e não apenas como palestrantes esporádicos. A teoria, a prática e a militância integraram-se e flexibilizaram fronteiras tradicionais.

6.3.3 *Educação e sistemas de dominação*

A clareza da responsabilidade da escola com a transformação da sociedade foi afirmada inúmeras vezes nesta tese. A opção pela educação em sexualidade emancipatória, com suas características e militâncias, também é uma maneira de nos posicionar na luta contra toda e qualquer forma de dominação e opressão. Isto é convergente com a fala da técnica responsável pelo Programa "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS":

> *...no começo, era pelas beiradas. Às vezes, a gente consegue... algumas oficinas, às vezes, um projeto piloto que a gente convida pessoas da escola que é próxima para participar. E vai junto uma pessoa ou outra. Mas, assim não formamos na escola... porque o nosso objetivo é formar na escola, mas nem sempre conseguimos. Para essa escola, esse tema "sexualidade" devia ser uma discussão permanente, não um projeto pontual.* [...] *porque aí você discute vários assuntos. Você discute violência, gênero, drogas...violência doméstica, violência sexual, homofobia... Isso no dia a dia da escola, sabe? Tem a questão da raça também que... está tendo também um projeto de formação de professores na questão da Lei 10.639.* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

Nas iniciativas analisadas e nas entrevistas realizadas, verificaram-se algumas tensões relativas aos sistemas de dominação. O trato com o multiculturalismo ainda é entendido como privilégio; a repetição das lógicas de disputa de poder na gestão dos projetos e a questão da laicidade na educação em sexualidade, que abordamos nesta seção, são territórios em disputa na interface com os sistemas de dominação.

O questionamento da existência de um sujeito universal a quem se aplicariam todas as leis de forma homogênea se materializa como um território em disputa acirrada na contemporaneidade. As políticas de ações afirmativas questionam a forma genérica como as diferenças são tratadas e exigem formas específicas de abordagem de quem historicamente sofreu prejuízos em seus direitos por pertencer a grupos estigmatizados. Esse tensionamento gera reações. E a reação típica dos conservadores é dizer que a busca desses grupos é por privilégio. Como afirma hooks (1994):

> Alguns companheiros pensam que qualquer pessoa que apoia a diversidade cultural deseja substituir uma ditadura por outra, substituindo um jeito único de pensar por outro. Esse é talvez o mais grave não entendimento da diversidade cultural. (hooks, 1994, p. 32).

A afirmação das minorias é uma forma de luta para que os direitos atinjam a todos e todas, sem exceção. Para isto, serão necessárias estratégias que permitam dar visibilidade e valorizar as diferenças. É o que a famosa frase de Boaventura de Souza Santos defende: "Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 2003, p. 56). Apresentamos a seguir um episódio que retrata esse território em disputa.

A equipe do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte promoveu um debate sobre a questão do uso do nome social das travestis nos documentos escolares. O tema foi aprovado no Conselho Municipal de Educação e gerou muita repercussão no município. A disputa de territórios ficou evidenciada por meio de tal repercussão:

> *Educação com nome social, travesti podendo usar o nome social... e teve uma repercussão grande na mídia, em sites, em jornal, em TV, em rádio. Eu dei entrevista para tudo quanto é veículo de comunicação, porque eram muitos e tal. E teve uma cidadã que fez esse artigo falando que é privilégio... que a gente está garantindo privilégio... só se for privilégio da Xuxa que pode usar o nome social numa boa.. Agora para uma pessoa ser incluída, ser*

> *aceita na sua identidade e de gênero... porque esse é o objetivo do nome social, não é?* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

As questões a serem levantadas são: o que é privilégio? Privilégio de quem? Para quem? É muito interessante esse entrevistado trazer a questão do uso do nome social pela Xuxa como algo que não é questionado ou polemizado na sociedade e o nome social das travestis ser tão polemizado. Xuxa se chama Maria das Graças, mas ninguém a reconhece por seu nome civil. Mas é uma artista, branca, popular, rica! O que está em disputa não é nome social, mas o acolhimento da identidade de gênero travesti.

As várias diferenças precisam estar legitimadas no universo escolar. Não é uma boa ação. Não é tolerância. É militância. É direito:

> *Essas críticas não nos atingiram porque, para nós, o aluno índio, negro, deficiente físico e LGBT, eles têm que ser bem aceitos na escola. A escola pública também tem que acolher bem esses atores... porque tem muita dificuldade do diretor ou de alguém que está no sistema... "Ah, o negro..." O trabalho de inclusão do negro é normal. Já tem lei e tal. Do deficiente físico. Mas ainda é muito difícil engolir que tem que incluir também o LGBT* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

Outra tensão que observamos nos relatos de nossos entrevistados refere-se a disputas por poder e reconhecimento entre os vários atores das iniciativas de formação. À medida que as articulações envolviam mais instituições e pessoas, mais disputas aconteciam. A discussão apresentada por Zeichner (2013) sobre "espaços híbridos" na formação de professores nos oferece algumas lentes para compreender esse fenômeno.

Zeichner (2013, p. 203) defende a criação de "espaços híbridos" na formação de professores em que "o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor". O autor analisa experiências de formação em que mais de uma instituição estiveram envolvidas na formação dos professores (universidade, escola básica, comunidade) e como elas se relacionaram. Percebeu que é necessário compreender a forma como se constrói uma "*expertise* horizontal" em que os saberes das diferentes fontes são considerados legítimos:

> Em contraste com noções verticais de aprendizagem e de *expertise* (ou seja, formas "inferiores" e "superiores"), esses esforços profissionais colaborativos contaram com a "*expertise* horizontal". Isto é, o conhecimento singular e a compreensão que cada profissional trouxe para a atividade coletiva foram

> tratados como igualmente valiosos, relevantes e importantes. Cada profissional desenvolve uma gama de conhecimentos por meio do trabalho e dos espaços institucionais, mas ao se organizarem de maneira colaborativa, essas formas de *expertise* servem como recursos para a resolução conjunta de problemas. Além disso, esses processos colaborativos reorganizam as hierarquias de conhecimentos tradicionais ("*expertise* vertical") na medida em que ajudam os indivíduos e grupos a encontrar soluções inovadoras para os dilemas cotidianos. (ZEICHNER, 2013, p. 205).

Zeichner (2013,p. 205) também afirma que a constituição de espaços híbridos requer que os profissionais façam "travessias de fronteiras institucionais" para "[...] trabalhar de forma colaborativa a fim de articular novas metas, práticas e ferramentas, [...] e trabalhar com outros para criar novas soluções para seus problemas comuns".

Porém, sabemos que a construção de uma *expertise* horizontal e a travessia de fronteiras institucionais não são isentas de conflitos e disputas de poder. Nas articulações que analisamos, percebemos esses conflitos se materializando. Essas disputas revelam o conhecimento sendo transformado em *commodities*, as vaidades atuando e a lógica capitalista e individualista operando em contextos de luta por justiça social. Listamos abaixo exemplos dessas questões em alguns dos movimentos discutidos nesta tese:

- Movimento de articulação regional:

> *Tinham muitas brigas... de ONGs, cada uma querendo aparecer mais que a outra na questão da AIDS. Todas muitos fortes, mas a escolhida pelo CAPE foi o GAPA. Todas eram chamadas, mas quem coordenava era o GAPA. O GAPA convidava todas as ONGs que estavam nessa luta do enfrentamento da AIDS...* (Professora Vanda Pereira, entrevista realizada no dia 01/11/2010).

> *Fizemos parceria com o posto de saúde do Tirol.* [...] *aí qual foi a proposta: nós demos curso para todas as pessoas da unidade de saúde e a ideia era: nas escolas envolvidas, o pessoal da unidade de saúde ia entrar dentro da escola e fariam se conhecer. Então, ia ter encontros em todas as salas, em todos os turnos; tudo dividido, tudo montado* [...] *o processo era muito legal, aí começaram as vaidades... a brigar, diretor a brigar com diretor da unidade de saúde que brigava com não sei o quê...* (Professora Eliza Queiroz, entrevista realizada no dia 25/11/2010, referindo-se ao NEAS).

- Movimento de articulação intersetorial:

> *Foi um trabalho muito legal! A gente foi em muitas escolas, teve uma entrada muito boa, só que a coisa começou a ficar saturada. Também tiveram mudanças políticas, algumas pessoas na saúde saíram e eu comecei a sentir um racha entre saúde e educação... estava funcionando, mas aí um quis ser mais estrela, a saúde começou a querer caminhar por outros lados, começou a querer... por exemplo, tinha algum evento, e nessa época tinha muita entrevista em jornal, TV, matéria, documentário, e, sempre tinha a saúde que falar, a educação era meio.... então, a orientação que eu recebi*

> *era assim: se eu recebo um repórter de revista, de jornal, de blog do que for, eu tenho que passar pra saúde; para que a saúde saiba quem é o melhor, quem vai falar. Aí publicaram uma revista, mas também a saúde tomando a frente. Aí quando eu percebi essas coisas... porque eles podem ter o domínio da saúde, mas, na sala de aula, dentro da escola, não têm, não têm a prática, não têm a experiência.* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010, referindo-se ao "BH de Mãos Dadas Contra a AIDS").

- Movimento de articulação interinstitucional:

> *Essa coisa de política pública, eu não tinha muita experiência. Então, foi com esse grupo da saúde que eu comecei a pegar um pouco da maldade... e eu fico meio decepcionado e aí eu saio desse projeto. Tiveram discussões sérias internas, pessoais e profissionais e eu tirei o meu time de campo, e é assim: fecha uma porta, abre outra. Porque quando eu tive uma reunião com a Secretária de Educação para me desligar do projeto, no corredor eu encontro o José Wilson e ele fala do projeto da "Educação sem Homofobia", que é excelente, que eu adoro, que eu acho ótimo, tenho também minhas resistências, um pouco em função da relação prefeitura-academia, que tem choques internos... que acaba rolando pela política, pela visibilidade, pela imagem, pela disputa do poder, quem detém o poder sobre o "Educação sem Homofobia"? É a academia? É a instituição? É o movimento social? Quem detém e pode falar... Eu percebo isto também no "Educação sem Homofobia", bem menos, mas eu acho natural...* [...]. *Mas é interessante a gente perceber esses movimentos que é uma coisa de você poder, mas de posse... esse projeto é MEU, então, você não pode usar a logomarca, você não pode falar sobre ele sem me consultar, você não pode dar uma entrevista[...]. Aí eu fiquei cansado disso, perde tanto o foco. O foco não é trabalhar sexualidade, afetividade, trabalhar o respeito à diversidade, aí você fica numas briguinhas de instituição, de academia, Ah não! Eu não tenho paciência para isto não! Eu não acredito nisto não! Eu não pertenço... então, eu tiro meu time de campo... e vou para a arte...* (Professor Cláudio Alves, entrevista realizada no dia 29/10/2010).

Trabalhar de forma realmente coletiva exige um esforço de reconhecimento do valor do outro. É necessário estar sempre atentos para as formas como somos subjetivados pelos sistemas de dominação e opressão que nos conduzem a uma repetição irrefletida das suas lógicas. Também, como bem afirma Zeichner (2013):

> Há perigos reais envolvidos em romantizar e defender apenas retoricamente um modelo de formação de professores baseado na "democracia deliberativa" (Apple, 2008). Não há dúvida de que as negociações que precisam ocorrer nesses espaços híbridos serão difíceis de administrar. [...]. Sanders (1997) argumentou que os esforços para se buscar, de uma maneira democrática, uma visão comum muitas vezes reforçam as diferenças de status. Ela recomenda que se procure representar uma gama mais completa de vozes sob condições de respeito mútuo em vez de tentar chegar a um consenso e buscar equalizar as diferenças de poder. (ZEICHNER, 2013, p. 209).

Incluir as diferentes vozes e criar espaços de negociação das tensões interinstitucionais, sem se render a uma ilusão romantizada de ausência de hierarquia entre conhecimentos, é um caminho para ampliar as possibilidades que articulações interinstitucionais criam.

Especialmente na educação em sexualidade, é marcante o papel que diferentes saberes e setores precisam exercer nos processos de formação de educadoras/es como vimos no capítulo 3. Sendo assim, educação, saúde, movimento social, universidade, comunidades podem promover articulações buscando a travessia das fronteiras institucionais e a construção de uma *expertise* horizontal que facilitará a formação de educadoras/es para uma educação em sexualidade emancipatória.

O terceiro território em disputa que abordamos em sua relação com os sistemas de dominação refere-se à questão da laicidade na educação em sexualidade. A valorização da diversidade religiosa e a permissão para que toda e qualquer crença tenha direito à manifestação é uma luta atual e que revela a necessidade de criticar uma hegemonia das religiões cristãs em nossa sociedade. Além disso, temos ainda a necessidade de defesa de um estado laico, em que as decisões que impactam toda população não sejam baseadas em crenças religiosas de apenas uma parte da população. Na educação em sexualidade, a laicidade é necessária para a discussão do aborto, da diversidade sexual, das desigualdades de gênero, da escolha livre sobre o uso de métodos contraceptivos, entre outros temas. Porém, o que vivemos atualmente é um recrudescimento das Igrejas com alto nível de conservadorismo impedindo discussões importantes. Recentemente, tivemos o veto da presidenta Dilma Rousseff ao *Kit* de vídeos e livros que seria distribuído às escolas para enfretamento da homofobia em função de grande pressão da bancada evangélica[77], importante setor da base de sustentação do governo. Em 2013, como se sabe, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados foi liderada por um pastor que promoveu decisões desfavoráveis à comunidade LGBT.

O entendimento de que a religião não deve pautar decisões políticas ainda está distante da realidade brasileira. Quando chegamos ao cotidiano das escolas, essa distância é ainda maior. Professores e professoras baseiam-se nos próprios valores para prescrever comportamentos e atitudes para os jovens. A laicidade nas escolas públicas é outra luta urgente.

Esse território em disputa ficou mais evidente em nosso quarto movimento, em que as questões da homofobia foram mais pautadas. A laicidade do Conselho Municipal de

[77] Ver http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html

Educação é questionada no relato sobre a sessão em que foi aprovado o uso do nome social por travestis nos documentos escolares:

> *Na minha Câmara de Gestão, que eu estava presidente na época, nós discutimos, lemos, aprofundamos e tal... Aí foi aprovado. Depois de aprovado e acertado, nós levamos para o Conselho. Nós tivemos o seguinte... a plenária no dia do Conselho estava lotada. Mas na hora da votação saíram dois, foram ao banheiro. Um é crente, evangélico. O outro eu não sei porque. Se ele é evangélico também ou se ele tem resistência ao assunto. Só sei que eles saíram. Então, nós não tivemos só esses dois votos. Mas, foi unânime! Os outros conselheiros ficaram, votaram normalmente e tal. Foi um marco para nós. Foi importantíssimo. Foi simbólico e tal.* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011, sobre o uso do nome social das travestis nos documentos escolares).

Nesse relato, percebemos que no momento da votação as abstenções podem ter sido motivadas por questões religiosas. Como não ouvimos os demais representantes do Conselho, devemos considerar o depoimento acima como um ponto de vista sobre a questão.

Durante o processo eleitoral para a Prefeitura de Belo Horizonte, em 2008, a disputa entre Márcio Lacerda e Leonardo Quintão foi tomada por aspectos religiosos. Essa eleição, sobretudo o modo como o processo ocorreu, é um exemplo do quanto estamos distantes do Estado laico. Os posicionamentos necessários foram para o enfrentamento da utilização das crenças religiosas como crivo para os processos decisórios em relação às políticas públicas. O manifesto abaixo, que nos foi entregue por um entrevistado como um exemplo de como a discussão da homofobia acontecia na cidade, reflete essa questão:

> O candidato Leonardo Quintão tem demonstrado que sua convicção religiosa é a prioridade na sua gestão, o que significa para nós, militantes LGBT da cidade de Belo Horizonte, um retrocesso nas conquistas e o retorno do nosso movimento a uma condição marginal nas Políticas Públicas de BH. É um perigo que a laicidade do Estado, ou seja, a questão pública independente das convicções religiosas esteja comprometida na próxima gestão. (KYATAKI *et al*., 2008, p. 2).

Na reportagem da revista Presença Pedagógica sobre o Projeto "Educação sem Homofobia", o coordenador executivo do projeto à época, Marco Antônio Torres, relata as dificuldades enfrentadas para que as questões religiosas não fossem utilizadas no cotidiano escolar:

> A comunidade escolar ainda não consegue ser totalmente laica, trabalhar suas questões internas isenta dos valores pessoais de alguns grupos religiosos. Enquanto a escola não conseguir trabalhar os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, sua missão em relação à diversidade sexual estará seriamente comprometida. (TORRES *apud* REIS, 2009, p. 49-50).

Percebemos nesses territórios em disputa, na relação com os sistemas de dominação, o despreparo social para os direitos humanos e para o posicionamento político em prol da coletividade em detrimento de perspectivas individuais.

6.3.4 *Racionalidade e afetividade*

As primazias do conhecimento racional e do dualismo cartesiano têm se manifestado na educação contemporânea na forma de avaliações de aprendizagem dos alunos com foco exclusivo em letramento e numeramento. Trabalhar questões da educação em sexualidade, direitos humanos e sistemas de dominação tem sido compreendido como um trabalho extra e não como uma das funções sociais da escola. Conceber a escola como um espaço de formação integral, incluindo corpo, afeto, direitos ainda é uma batalha a ser enfrentada. Esse território em disputa se materializa cotidianamente nas escolas e se manifestou também em nossa pesquisa:

> *[...] falta, na escola, discutir isto no projeto pedagógico da escola, para discutir inclusão. Você acha que eles vão preocupar com isto? Ter mais trabalho para fazer um projeto pedagógico? Pra incluir gay? Entendeu? É mais um serviço. Eu falo o seguinte: é mais um serviço, que você responsabiliza as pessoas. É mais um serviço. Um serviço que a Secretaria está inventando, porque elas não conseguem entender [...]; essa dificuldade tem na escola porque eles não conseguem entender o porquê dessa discussão. Eles não conseguem entender que a escola é uma instituição que é formadora, que mexe com a formação do ser humano. E que essas questões estão dentro da questão da formação.* (Professor José Wilson Ricardo, entrevista realizada no dia 25/02/2011).

A rotina exaustiva do cotidiano escolar, com a pressão das avaliações externas e sistêmicas, a falta de comunicação entre os projetos que permitiriam a convergência entre propostas e uma tensão em relação a qual é a função da escola produzem esse fenômeno de considerar a discussão da diversidade sexual como "*mais um serviço que a Secretaria está inventando*". Dentro da lógica de produção de conhecimento que prioriza a racionalidade, atrelado a um sistema de avaliação que valoriza conteúdos acadêmico-científicos clássicos e canonizados, a realização da educação em sexualidade de fato emancipatória fica comprometida. Essa discussão se insere em um panorama

maior que é a função da escola na transformação social, como já apresentamos no capítulo 4. Entendemos que a escola tem um papel a cumprir na transformação da sociedade rumo a mais justiça e igualdade. Entretanto, quando não há estratégias de resistência a uma lógica avaliadora e segregadora que está instaurada na escola contemporânea, acabamos sendo cúmplices da construção do fracasso daqueles que poderiam ter na escola a abertura para outras possibilidades:

> O aprendizado do fracasso é um dos aprendizados sociais mais desestruturantes para um ser humano e começa cedo, na infância, na moradia indigna, na fome, no trabalho infantil pela sobrevivência, na segregação racial, sexual [...]. A escola para tantos será o tempo de reaprender e até de certificar esses brutais aprendizados do fracasso social porque fracassados escolares. O preocupante é que, quanto maior o número de infâncias-adolescências e até de jovens e adultos (EJA) populares que conseguem o direito de acesso à escola, maiores e mais sofisticados os mecanismos de avaliação, provação, reprovação. De sofisticação dos processos de certificá-los como fracassados. (ARROYO, 2012, p. 51).

Há uma disputa em curso no campo educacional: as escolas hoje são (ou deveriam ser) para todos. Porém, ao receber esses "todos", criam-se estratégias para recolocá-los no lugar de exclusão: avaliações sofisticadas que negam o saber que possuem. Será necessário repensar a formação de professores diante da chegada de "todos" à escola para romper com as ilusões de harmonia em sala de aula (como já discutimos com hooks no capítulo 4). Será necessário construir uma nova ética profissional:

> Deixar-nos interrogar em nossa ética profissional pela presença dos corpos precarizados que chegam às escolas exigirá aprofundar nos currículos e tempos de formação sobre os contravalores que tentam invadir as políticas e a pedagogia, a docência, os currículos e as avaliações. Difícil conformar uma ética que se deixe interrogar, sensibilizar por essas vidas precarizadas se a formação em valores estiver ausente em tempos de racionalização maximadora de resultados ou em tempos de eficiência nas aprendizagens medidas em avaliações classificatórias. Em tempo de regulação segregadora. (ARROYO, 2012, p.44).

A disputa de territórios vai se materializando com a menor disponibilidade das escolas para projetos que trabalham aspectos da sensibilidade, da educação em sexualidade. Como escutamos em nossa pesquisa:

> *A escola muito preocupada com o IDEB, com outros indicadores e tem que se voltar para a alfabetização, para ensinar matemática... e para trabalhar a promoção realmente do que seja uma formação precisa que a escola assuma... E isto ainda deu uma retraída* [...]. *E aí as escolas hoje não estão com essa porta aberta; com essa carga horária aberta, sabe?* (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

A pergunta que fica é: como inserir a expressão das emoções como algo legítimo, discutir os vários sistemas de opressão que nos subjetivam, fortalecer o pensamento crítico, contribuir com a construção de uma sociedade justa e igualitária quando a opressão de uma lógica produtivista e cartesiana está colocada nas escolas? A questão não é ser contra ou a favor de sistemas de avaliação, mas questionar quais critérios organizam esses procedimentos. O que se avalia interessa a quem saber? Os resultados das avaliações produzem que tipo de interação e melhoria? Essa discussão vai além dos objetivos desta tese, porém, gostaríamos de afirmar a necessidade de se repensar a primazia da racionalidade no conhecimento e, diante disso, indagar como reposicionar os sistemas de avaliação e as rotinas escolares.

7. ARTICULAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS POSSÍVEIS

A educação em sexualidade faz parte da minha vida há anos e se concretizou como o tema da minha tese de doutorado. Analisar vinte anos de iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade em Belo Horizonte e conhecer seus vários movimentos e articulações provocaram em minha própria história outros tantos movimentos. Certezas se desfizeram, caminhos se entrelaçaram e possibilidades foram desenhadas.

Percebi que não há como categorizar de maneira absoluta nenhuma iniciativa de formação de educadoras/es, pois as experiências vividas são mais complexas e ambivalentes que os modos de racionalização sobre elas. Minha ilusão racional e cartesiana de produção de um conhecimento acadêmico, com análises e categorizações definitivas, foi desconstruída. Porém, encontrei possibilidades de me movimentar com autenticidade por um campo incerto, responsabilizando-me pelas minhas posições. Sou aliada da proposta de Azeredo (2007) para quem

> [...] não se trata de relativismo, mas, pelo contrário, de produzir um saber crítico, que possa ser localizado e que torne possíveis redes de conexão. Sobretudo um saber pelo qual eu própria assuma responsabilidade, mas que não ofereça nenhuma garantia de estar certo. (AZEREDO, 2007, p. 39).

O saber crítico coloca em desconfiança as primeiras impressões e certezas. O saber crítico interpela o presente e o passado buscando construir uma utopia para o futuro. O saber crítico não aceita o discurso hegemônico como verdade e deseja entender a economia dos discursos que circulam na sociedade.

Pautada pela busca do saber crítico, encontrei na pedagogia engajada de bell hooks algumas premissas que acredito serem essenciais para o desenvolvimento de um trabalho crítico com sexualidade em ambientes educativos. Como exemplos, temos a integração entre forma e conteúdo; questionar os sistemas de opressão e dominação em seus diferentes modos de manifestação e atravessamentos; acreditar esperançosamente no potencial da educação e ao mesmo tempo lutar contra as ilusões de harmonia das relações em sala de aula, pautando o conflito e escancarando as injustiças.

Ao analisar as iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade vividas em Belo Horizonte percebemos que nenhuma delas possui apenas uma das abordagens

categorizadas por Figueiró (2006) e Furlani (2011). Isto não significa, entretanto, que as categorizações das autoras são insuficientes ou inadequadas. Esse fato revela que as iniciativas de formação são complexas e possuem nuances e sutilezas que, talvez, não se materializem em projetos escolares de educação em sexualidade que foram a base das autoras para o desenvolvimento das categorias. O fato de nenhuma das iniciativas assumir a abordagem religiosa é algo que nos alegra, nesse momento em que o Estado laico, em sua manifestação efetiva, ainda é uma conquista a ser alcançada. O fato da abordagem pedagógica, com seu viés individualista, ser mais intensa no primeiro e no segundo movimentos é coerente com o processo histórico. O aumento da organização dos movimentos sociais em toda a sociedade e a crescente centralidade que adquiriram nas iniciativas de formação permitiu que a abordagem emancipatória fosse mais evidente no terceiro e no quarto movimentos.

Na experiência de Belo Horizonte, pudemos observar como ampliaram-se as *articulações* para a realização de iniciativas de formação em sexualidade envolvendo cada vez mais atores. As negociações entre pessoas, instituições, saberes, conhecimentos complexificaram-se com o passar do tempo. Porém, entendemos que a "articulação" é uma característica essencial para a formação de educadoras/es em sexualidade. As articulações constituem aquilo que Zeichner (2013) chama de "espaços híbridos" na formação de professores. Os "espaços híbridos" são aqueles nos quais diferentes conhecimentos relacionam-se de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor. Isto implicará em "travessias de fronteiras institucionais" (ZEICHNER, 2013) para construir um conhecimento e uma prática mais transversalizados e menos marcados por afirmações de território.

Aprendemos com a experiência de Belo Horizonte que diferentes setores das políticas públicas são essenciais para uma educação em sexualidade emancipatória. As políticas de educação em sexualidade precisam ser pensadas de maneira integrada, rompendo barreiras e hierarquias entre saberes e conhecimentos para que sejam viáveis e eficazes. A presença de vários/as formadores/as, oriundos de diferentes contextos, exige uma atenção especial aos processos de formação para que atuem com princípios pedagógicos compartilhados.

Para o futuro, compreendemos que a presença dos movimentos sociais e o esforço de construção de interfaces entre as políticas e os setores podem permitir que a abordagem

emancipatória consolide-se em processos de formação de educadoras/es em sexualidade. Aprendemos com a experiência da capital mineira que os movimentos sociais ampliam as possibilidades de formação de educadoras/es e arejam as durezas pedagógicas que são reiteradas cotidianamente nos ambientes educativos. O conhecimento da militância, incluído na formação com legitimidade, integra teoria e prática, bem como amplia o próprio sentido da formação. Isto é possível pela atuação dos movimentos sociais nos processos de formação.

Em relação aos modelos de formação docente, ainda percebemos o modelo da racionalidade técnica nas iniciativas, com a lógica de organização de cursos prévios a uma "aplicação" prática do conhecimento. O modelo da racionalidade prática materializa-se por meio de espaços de troca de experiências entre educadoras/es. Percebe-se também a racionalidade crítica nas iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade, em Belo Horizonte, especialmente no terceiro e no quarto movimentos. Nossa análise reforça a importância da racionalidade crítica para a formação de educadoras/es em sexualidade. É preciso também fortalecer a autoria docente nos processos de formação, criando estratégias para que as/os educadoras/es participem da concepção, execução e avaliação dos processos de formação continuada, assim como seus saberes sejam incluídos com legitimidade nos currículos da formação. A escola como *locus* privilegiado para a formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional, é uma ideia que as iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade, em Belo Horizonte, ainda precisa se apropriar. Tensionar as normas institucionais e promover processos formativos que alterem as lógicas sexistas e heteronormativas de unidades escolares, discutindo sexualidade com o coletivo dos profissionais e criando estratégias compartilhadas podem ser caminhos interessantes para a formação emancipatória de educadoras/es em sexualidade.

Hoje defendemos que conciliar, nos processos de formação de educadoras/es em sexualidade, a discussão dos conteúdos e a revisão das formas pedagógicas de relacionamento em sala de aula pode contribuir para a emancipação dos estudantes sendo algo essencial nas iniciativas de formação continuada. Compreendemos que forma e conteúdo são aspectos indissociáveis do processo pedagógico. Defendemos que a formação de educadoras/es em sexualidade deve se orientar pela educação como prática da liberdade. Assim, deve se aliar a uma abordagem pedagógica que preze pela participação e construção coletivas, integrando a revisão de preconceitos sobre questões

da sexualidade e levando à mudança da prática docente, quando isto for necessário. Assim, defendemos a construção de espaços de diálogo que revisem relações de poder e hierarquias entre pessoas e conhecimentos, almejando a equidade como um aspecto central dos objetivos da educação em sexualidade.

Defendemos educação em sexualidade como uma forma de militância. Militância para que as diferenças não sejam naturalizadas e as relações de poder, que são subjacentes ao processo de constituição das diferenças, não sejam escamoteadas e negadas. Essa naturalização culmina, muitas vezes, com a negação do acesso a direitos. Aprendemos com a experiência de Belo Horizonte que é possível construir caminhos de militância e possibilidades de transformação com articulação coletiva e trabalho contínuo. Engajamentos pessoais nas atividades profissionais fizeram a diferença na história que contamos nesta tese.

Aprendemos com a experiência de Belo Horizonte que é importante a existência de um espaço que articule, em nível municipal, as propostas de formação para que elas tenham continuidade e enraizamento institucional. Propostas derivadas de convênios temporários podem produzir cursos e atividades de formação interessantes, mas não mudanças a longo prazo. É preciso compreender a formação de educadoras/es em sexualidade como processo cotidiano que acontece em cada instituição mediada pelas práticas pedagógicas e pelas relações estabelecidas entre os atores da escola. Defendemos que fazer educação em sexualidade é fazer política. Formar educadoras/es em sexualidade é também um ato político na medida que essa ação contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

Aprendemos ainda com a experiência de Belo Horizonte que a individualização dos projetos transversais fragiliza as possibilidades de enraizamento institucional e de continuidade dos mesmos. A dificuldade encontra-se, porém, na cultura de trabalho individual e nas tensões institucionais que permeiam o cotidiano de cada unidade educativa.

Alguns dos limites na formação de educadoras/es para a educação em sexualidade acontecem em razão da dificuldade de alinhamento de vários/as formadores/as que atuam nas iniciativas com princípios pedagógicos compartilhados. Além disso, a realização de travessias de fronteiras institucionais para a construção de um

conhecimento horizontalizado e a compreensão da educação em sexualidade como direito, em um momento histórico de redução da educação às questões de letramento e numeramento pela pressão das avaliações externas, também se constituem em novos desafios.

Os territórios em disputa acirram-se a cada dia que passa. Os sistemas de opressão encontram estratégias sutis de se reinscreverem. A educação em sexualidade pode se constituir em uma alternativa pedagógica que facilite a criação de espaços reflexivos que auxiliem o engajamento, a militância e o posicionamento. É impossível ficar neutro circulando nas tensões contemporâneas. Aprendemos que é necessário o posicionamento e que a atividade educativa implica mais responsabilidade e compromisso do que supúnhamos.

Novas pesquisas podem ser desdobradas a partir desta que aqui apresentamos. Cada um dos movimentos analisados permite o desenvolvimento de pesquisas específicas mais aprofundadas para potencializar as lições a serem aprendidas com essas experiências. Os limites reais da vida como o tempo, o trabalho e a família só nos permitiram ir até aqui. Porém, as perguntas se multiplicam e outros caminhos podem ser percorridos no futuro.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2.sem. 2001.

ALVES, Cláudio. Memória do Processo de Educação Afetivo-Sexual na Rede Municipal de Educação de 1989 e 2009. **Educação Afetivo Sexual na Prefeitura de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://afetivosexualpbh.blogspot.com>. Acesso em: 06 maio 2009.

ARROYO, Miguel. Quem de-forma o profissional de ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasilia, v.14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Introdução, p.11-36.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Org). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1, p. 23-54.

AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a "mulher**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Saúde. Secretaria Municipal de Educação. **Saúde e Educação de Mãos Dadas contra a Aids**, Belo Horizonte, Ano 1, n. 1, dez. 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Saúde. Secretaria Municipal de Educação. **Saúde e Educação de Mãos Dadas contra a Aids**, Belo Horizonte, Ano 2, n.2. dez. 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Apresentação**. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/cape000.htm>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BITTENCOURT, Águeda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-94.

BRANDO, Maria Fourpone. **Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de Orientação Sexual**. 2007. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 3, p. 85-111.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002**). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. p. 1-52.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 171-184.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores - pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Globalisations: Is the teacher research movement a critical and emancipatory response?. **Educational Action Research**, London, England, v. 10, n.3, p. 373-398, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, v. 1, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Cap. 1, p.11-42.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.43-64.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, Naura (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.17-42.

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

FLORENCE, Namulundah. **Bell hooks engaged pedagogy**: a transgressive education for critical consciousness. Westport, Connecticut &London: Bergin & Garvey, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, R. L. (Org). **Para quem pesquisamos - para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais**.** São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores Brasileiros**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman?**: black woman and feminism. Boston: South end press, 1981.

HOOKS, bell. **Feminist theory from margin to center**. Boston: South end press, 1984.

HOOKS, bell. **Teaching to Transgress**: education as the practice of Freedom. New York and London: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge: South end press, 2000.

HOOKS, bell, Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In. LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 4, p. 113-123.

HOOKS, bell. **Teaching Community**: a pedagogy of hope. New York and London: Routledge, 2003.

HOOKS, bell. **Teaching Critical Thinking**: practical wisdom. New York and London: Routledge, 2010.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. Cap. 2, p. 31-61.

KYATAKI, Alexandre *et al*. **Manifesto em defesa das Políticas Públicas LGBT de BH e contra o fundamentalismo religioso**. Panfleto, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 1, p. 9-33.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 02 mar. 2013.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARIUZZO, Terezinha. **Formação de professores em orientação sexual**: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. 2003. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

MEGID NETO, Jorge; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Glaura Vasques. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, ago. 2007.

MIRANDA, Shirley Aparecida. A pluralidade da Sexualidade. In: QUEIROZ, Eliza Maria Machado (Org.). **Caderno de Sexualidade da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, p.3-4,1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NOGUEIRA, Paulo Henrique Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida. Reflexões sobre um mestre de nosso ofício: nosso percurso com Miguel Arroyo. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida (Orgs.). **Miguel Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo / textos selecionados de Miguel Arroyo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-32.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Cap. 1, p. 9-33

Nuh/UFMG. **Projeto Educação sem Homofobia**. s.d. Disponível em: < http://educacaosemhomofobia.wordpress.com/2009/09/20/hello-world/>. Acesso em: 06 fev. 2014.

Nuh/UFMG. **Educação sem homofobia**: curso de capacitação em gênero e diversidade sexual para educadores e educadoras. Material de divulgação, 2010.

Nuh/UFMG; SECAD/MEC. **Projeto Educação sem Homofobia**. s.d. Texto xerocado.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade.** Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Brasília: MEC, 2010.

PAIVA, Edil V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PASSAGL, Mary Ribas. Metodologia para desenvolvimento de um tema. In: QUEIROZ, Eliza Maria Machado (Org.). **Caderno de Sexualidade da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, p.29-30, 1998.

PEREIRA, Vanda Eliza Martins Costa. Educação Sexual: o papel do(a) educador(a). In: In: QUEIROZ, Eliza Maria Machado (Org.). **Caderno de Sexualidade da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, p.21-23, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 17-52.

PROJETO BRASIL. **Orientação Sexual e Prevenção das DSTs/Aids nas Escolas das Redes Municipais de Ensino**. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, s.d. Texto xerocado.

QUEIROZ, Eliza Maria Machado. Educação e sexualidade - uma proposta de formação. In: QUEIROZ, Eliza Maria Machado (Org.). **Caderno de Sexualidade da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, p.18-20, 1998.

REIS, Roberto Alves. Diversidade sexual na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n.85. p. 46-53, jan./fev. 2009.

REITH, Flávia. A iniciação sexual na juventude de mulheres e homens. **Brasil Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, Ano 8, n. 17, p. 77-91, jun. 2002.

RICARDO, José Wilson; MARTINS, Daniel Arruda. **Diversidade sexual na educação**: direitos humanos e inclusão LGBT na escola. s.d. Texto xerocado.

RODRIGUES, Luciane Rocha; SCHEID, Neusa M. J. Os conhecimentos básicos que os adolescentes possuem sobre sexualidade e o papel do professor de Biologia neste contexto. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 525-542, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 27 maio 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Lucíola Licinio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SANTOS, Wederson. Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? GT 06 - Gênero e Educação. In: ENCONTRO DA REDE FEMINISTA. VI, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: REDEFEM, 2008. p. 1-17.

SAYAO, Y. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. Cap. 8, p. 107-118.

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

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida – UERJ. GT: Gênero, Sexualidade e Educação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30 , 2007, Caxambu. **Anais....** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2008.

SILVA, Regina Célia Pinheiro; MEGID NETO, Jorge. Formação de Professores e educadores para a abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73-102.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Perdizes: Editora Cortez, 1999. Cap. 3, p. 63-92.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Perdizes: Editora Cortez, 1999. Cap. 4, p. 93-122.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem**: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE. 2006. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, Recife.

TEIXEIRA, Filomena. Educação em Sexualidade e formação de professores(as). In: TEIXEIRA, F. *et al*. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. 1. ed. Braga: Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2010. Sec. VI, Cap. 1, p. 315-319. EBOOK.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas**.** São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191.

TUCKMANTEL, Maisa Maganha. **A educação sexual: mas qual?** Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. 2009. 393f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 2, p. 35-82.

WIKIPÉDIA THE FREE ENCYCLOPEDIA. **bell hooks**. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks#cite_note-3->. Acesso em: 06 fev. 2012.

ZAIDAN, Samira *et al*. O movimento da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 85-113, abr. 2009.

ZAIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadora (Orgs). **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: 1986-2005**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica da "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** v.. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Um futuro possível para a formação de professores nos Estados Unidos. In: ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Cap. 7, p.199-238.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUUCAÇÃO DA UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE: um estudo sócio-histórico sobre as iniciativas ocorridas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1985-2005). Você foi selecionado por sua atuação profissional nesta área e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

Os objetivos dessa pesquisa são conhecer as diferentes iniciativas de formação de educadores em sexualidade que aconteceram na rede municipal de ensino de Belo Horizonte entre os anos de 1985 e 2005, evidenciando os conceitos de sexualidade, formação de educadores e educação sexual utilizados.

Sua participação nessa pesquisa consiste em responder a uma entrevista em um horário e local que sejam convenientes para você. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação em sexualidade, sem benefício direto para você. Sua participação na pesquisa, respondendo a entrevista, exigirá que você disponibilize aproximadamente uma hora de seu tempo, mas não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa. Como nossa pesquisa é histórica, pode ser que seja do seu interesse que seu nome seja divulgado. Caso esse seja seu interesse, por favor, escreva uma declaração de próprio punho e entregue a pesquisadora Anna Cláudia Eutrópio B. d'Andrea. Caso contrário, garantiremos seu anonimato.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

_____

Anna Cláudia Eutrópio Batista d'Andrea- pesquisadora

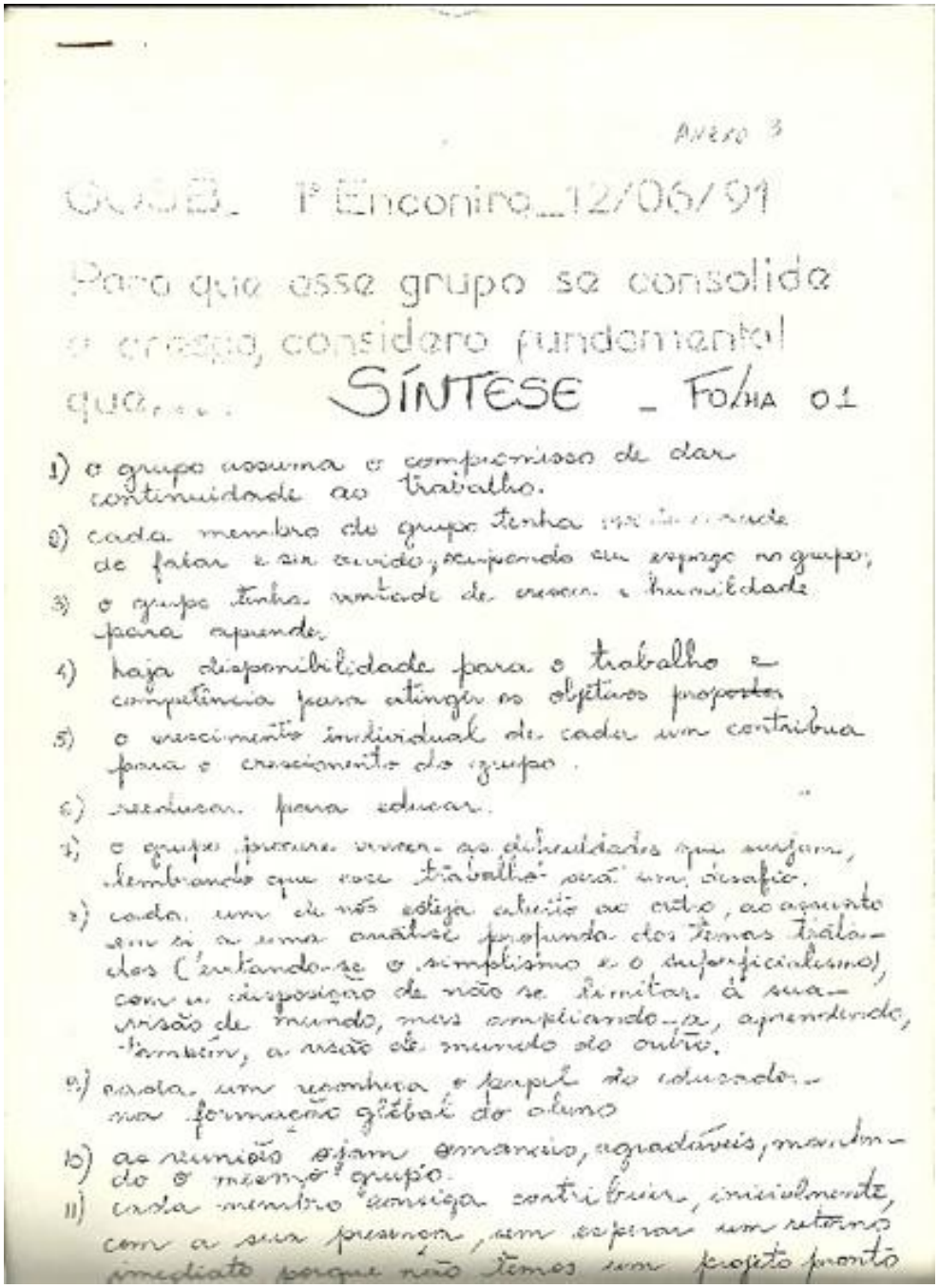
Contatos: annaclaudiab@gmail.com
Celular: (31) 8869 7377
Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
juliodiniz@ufmg.br
Tel. 3409-6204
Comitê de Ética em Pesquisa / UFMG
Av. Pres. Antonio Carlos 6627 / Unidade Administrativa II / Sala 2005
coep@prpq.ufmg.br
Tel: 3409-4592

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

_____

Sujeito da pesquisa

ANEXO A - Registro da primeira reunião do GOSB que posteriormente foi renomeado NEAS



ANEXO 3

GOSB. 1º Encontro 12/06/91

Para que esse grupo se consolide e cresça, considero fundamental que...

SÍNTESE - FOLHA 01

1) o grupo assuma o compromisso de dar continuidade ao trabalho.
2) cada membro do grupo tenha [illegible] de falar e ser ouvido, ampliando seu espaço no grupo;
3) o grupo tenha vontade de crescer e humildade para aprender.
4) haja disponibilidade para o trabalho e competência para atingir os objetivos propostos.
5) o crescimento individual de cada um contribua para o crescimento do grupo.
6) reeducar para educar.
7) o grupo procure vencer as dificuldades que surjam, lembrando que cada trabalho será um desafio.
8) cada um de nós esteja atento ao outro, ao aprofundamento em si e numa análise profunda dos temas trabalhados (evitando-se o simplismo e o superficialismo), com a disposição de não se limitar à sua visão de mundo, mas ampliando-a, aprendendo, transformando a visão de mundo do outro.
9) a escola, uma vez conhecendo o papel da educação na formação global do aluno
10) as reuniões sejam amenas, agradáveis, mantendo o mesmo grupo.
11) cada membro consiga contribuir, inicialmente, com a sua presença, sem esperar um retorno imediato porque não temos um projeto pronto

GOSB 1º Encontro 12/06/91

Para que esse grupo se consolide e cresça, considero fundamental que:

Folha 02

- haja um projeto a ser construído, que fira uma parcela de cada um.
- 12) todas as formas de emergências sentidas sejam liberadas livremente, trazendo assim um maior envolvimento pessoal em todas as questões discutidas.
- 13) encontremos um horário que atenda à maioria dos participantes.
- 14) cada membro leia livros referentes ao tema.
- 15) o grupo participe de recidagens e estejam preparados para enfrentar as possíveis barreiras, que existirão.
- 16) o grupo passe por uma reflexão de causas e efeitos; onde todo crescimento deva se basear numa realidade e em fatos cientificamente comprovados.
- 17) o grupo continue coeso e com os mesmos objetivos.

ANEXO B - Ofício convite para Seminário Estratégico do CAPE

Fonte: Pessoal Memória

CAPE

Ofício circular no. 35 /96

Belo Horizonte, 29 de março de 1996

Prezado Colega:

Estaremos promovendo nos dias 25 e 26 de abril o **Seminário Estratégico: Sexualidade na Escola**, adiado em função da greve.

A inscrição, de um representante por escola, será dia 15 de abril de 8 às 12 e de 14 às 19 horas no CAPE, com o formulário encaminhado com o ofício no. 01/96 de 30 de janeiro

Programação:

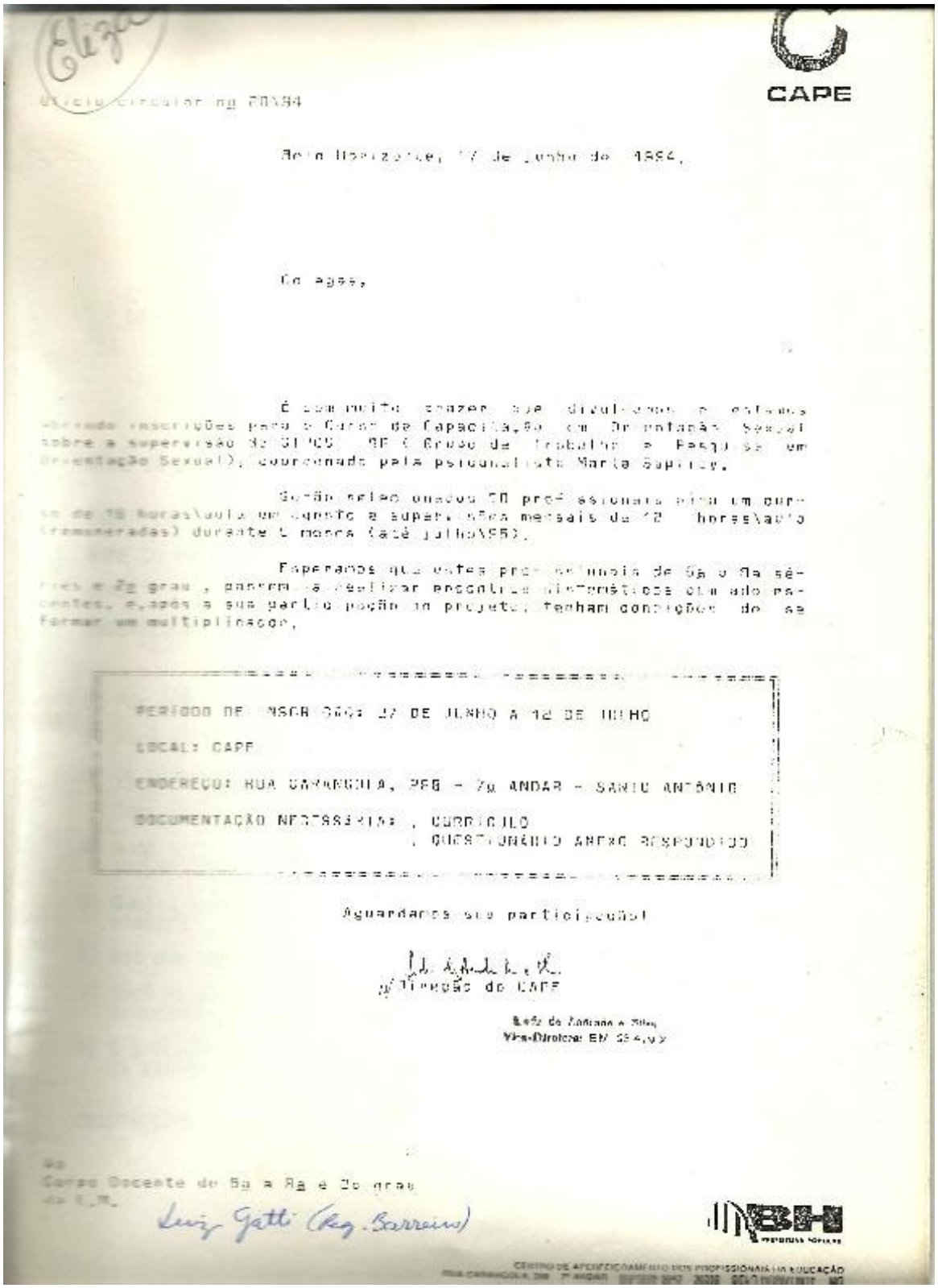
25/04- manhã: Mesa de Prosa: A sexualidade na Escola
Debate
Vídeo
tarde: Teatro
Grupos de Discussão
Debate

26/04- manhã: Mesa de Conversa: Metodologia
Debate
Grupos de Discussão
tarde: Mesa de Exposição: AIDS
Grupos de Discussão
Plenária
Avaliação

Aguardamos sua presença!

Leila de Andrade e Silva
Vice-Diretora - MF 29.476-x

ANEXO C - Ofício convite para participação no Projeto Brasil



Eliza

Ofício circular nº 28\84

CAPE

Belo Horizonte, 17 de junho de 1984.

Ao ogos,

É com muito prazer que divulgamos o estamos abrindo inscrições para o Curso de Capacitação em Orientação Sexual sobre a supervisão do GIPOS - SP (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), coordenado pela psicanalista Maria Suplicy.

Serão selecionados 20 profissionais para um curso de 10 horas\aula em agosto e supervisões mensais de 12 horas\aula (remuneradas) durante 1 ano (até julho\85).

Esperamos que estes profissionais de 5a a 8a séries e 2o grau , possam se realizar enquanto sistemáticos atuando nestes, e,após a sua participação no projeto, tenham condições de se formar em multiplicador.

PERÍODO DE INSCRIÇÃO: 27 DE JUNHO A 12 DE JULHO

LOCAL: CAPE

ENDEREÇO: RUA CARANGOLA, 288 - 7o ANDAR - SANTO ANTÔNIO

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA: . CURRÍCULO
. QUESTIONÁRIO ANEXO RESPONDIDO

Aguardamos sua participação!

Profa. Dra. Aglaé Fabrício de Andrade e Silva
p/Direção do CAPE

Profa. Dra. Zaida de Andrade e Silva
Vice-Diretora da CAPE/UFMG

Ao
Corpo Docente de 5a a 8a e 2o grau
do C.M.

Luiz Gatti (Ag. Barreiro)

INEP/MEC

CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ANEXO D - Programação do I Seminário sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero