

SUJEITOS-PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL (PEAS): PENSANDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Roney Polato de Castro*

Resumo

O artigo, baseado na dissertação de mestrado defendida pelo autor, analisa e problematiza a questão da formação docente, ligada especificamente aos cursos de “capacitação” do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). As análises não têm por objetivo apresentar conclusões ou “respostas”, mas pretendem fomentar o debate, socializar questões, no que se refere à formação docente, aos cursos de formação continuada, à constituição de identidades docentes através dos cursos de formação do PEAS, à necessidade da formação para trabalhar com sexualidade na escola, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Formação docente. Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). Escola. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é baseado na pesquisa que deu origem à minha dissertação de mestrado (CASTRO, 2008). O foco está no Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Fazendo um recorte da referida pesquisa, apresento algumas das análises e problematizações que se dirigiram aos cursos de capacitação do PEAS, considerando-os cursos de formação (continuada) docente.

O PEAS é um programa surgido no início da década de 1990, cujo objetivo principal é formar adolescentes preocupados com sua saúde sexual e reprodutiva, com as relações estabelecidas com os outros, sendo capazes de tomar decisões de forma autônoma e responsável, construindo seus projetos de vida. As bases do programa se estruturam em ações de caráter educativo, que permitiriam ao(à) adolescente desenvolver-se como pessoa, na relação consigo e com os contextos sociais e na relação com o mundo do trabalho. A sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva seriam as portas de entrada para esse processo. Para chegar aos(às) adolescentes, o programa busca sensibilizar sua rede de relações – escola, unidades de saúde, serviço social e justiça – para uma visão mais positiva desses sujeitos. Em Juiz de Fora, o PEAS inicia¹ suas atividades através da empresa Belgo-Arcelor Brasil², que promoveu diversas turmas de capacitação até 2005, quando foi formado o Comitê PEAS/JF, que passou a coordenar o programa na cidade. O Comitê PEAS/JF é formado por profissionais das Secretarias de Educação e de Saúde, Saneamento e Desenvolvimento Ambiental.

Para as análises e problematizações deste artigo, assim como da dissertação de mestrado referida anteriormente, foi utilizada a perspectiva pós-estruturalista, com destaque para o pensamento de Michel Foucault. Essa perspectiva

* Mestre em Educação pela UFJF. polatojf@yahoo.com.br

possibilita ampliar debates, socializar questões, sem ter a pretensão de fornecer respostas ou soluções.

O artigo inicia-se discutindo a questão da formação docente e dos termos utilizados para designá-la (por exemplo, formação continuada e capacitação). Em seguida, discute a questão das imagens e representações das identidades docentes. Por fim, trata dos cursos de capacitação do PEAS como lugar de formação e constituição de identidades docentes.

1. PENSANDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Pensando que a linguagem atravessa e constitui os sujeitos e suas práticas (LOURO, 1997), o uso que fazemos de determinadas palavras, determinados conceitos, não apenas representa uma determinada visão do mundo, mas também a produz. Estar atento às armadilhas da linguagem, concebendo-a como ato político de produção do mundo que nos cerca, é algo que me parece bastante importante, para que as palavras, conceitos, ideias não se transformem em mecanismos de imposição de verdades e de exclusão (de sujeitos e conhecimentos). Isso nos faz pensar que o uso do termo **formação** para designar o processo de constituição de identidades profissionais docentes não é neutro, e, portanto, talvez seja possível desnaturalizá-lo. Segundo Souza (2006, p. 37):

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

Em relação aos cursos de formação que visam tratar de temas específicos, como sexualidade, percebe-se uma tendência em adjetivá-los como **formação**

continuada, atribuindo-lhes o caráter de formação intelectual, que prevê o domínio do conjunto de conhecimentos relativo a uma área, podendo materializar a ideia de uma necessidade de atualização constante dos sujeitos. Outra ideia consiste em atribuir ao termo “formação continuada” o caráter de continuidade, não no sentido de algo que tem um percurso pré-determinado, mas no sentido de que estamos sempre nos formando, num processo, talvez, interminável. Implica dizer que as identidades profissionais estão atravessadas por outras identidades – gênero, classe social, etnia, orientação sexual, geração entre outras – e que não estariam prontas, acabadas, como se, junto ao diploma dos cursos, também recebêssemos um pacote contendo a roupagem profissional definitiva que nos constitui como docentes.

Prosseguindo na tarefa de desalojar os conceitos, não poderia deixar de pensar sobre o termo **capacitação**, utilizado pelo PEAS para designar suas ações de formação. Segundo Marin (2005), há dois conjuntos de enunciados que podem ser usados para conceber ações de capacitação. Primeiramente, *tornar capaz, habilitar*, o que, para a autora, seria aceitável, na medida em que

“para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias da profissão [...] É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade” (p.17).

Outro conjunto de enunciados estaria pautado nas noções de *convencimento e persuasão*, algo que a autora argumenta ser o caminho oposto da atuação para a profissionalidade:

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

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

No contexto das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, a formação de professores(as) é regulada por mecanismos específicos de controle. Alguns dos discursos dos governos, das universidades e de outras instituições associam fracasso ou esperança como fatores determinados também pela formação docente, atribuindo ao(à) professor(a) o papel de transformador(a) da realidade de crises pela qual estaríamos passando, tratando a escola como a tábua da salvação para os problemas enfrentados: violência, corrupção, desigualdades sociais etc. Ao que parece, esses discursos têm sua materialidade nas diversas pesquisas desenvolvidas sobre a temática e nas políticas públicas que instituem programas e cursos de variados tipos e formatos, muitas vezes estruturados a partir das deficiências formativas dos(as) professores(as), a fim de repassar informações, conhecimentos, técnicas, habilidades que lhes faltam. Há também aqueles que se estruturam no *pensar sobre a prática*, pretendendo construir com os(as) participantes possíveis soluções para os problemas enfrentados nos seus contextos específicos. Porém, ao lado das exigências de atualização constante, adquirindo competências de saber-fazer ou aprender a aprender, convivem discursos e práticas de desvalorização da profissão docente e da escola: escassez de recursos (financeiros, físicos, humanos), baixos salários dos(as) profissionais da educação, intensa carga horária de trabalho, precárias condições sócio-econômicas

dos(as) alunos(as), entre tantos outros. Durante a pesquisa, as professoras participantes apontaram essas disparidades, revelando seu descontentamento e sua aflição com as exigências impostas à escola na atualidade:

Quantas e quantas crianças brigam na porta da escola. Isso é uma violência que entra dentro da escola e eu não sou uma pessoa preparada pra esses casos de violência, a gente não tá aqui pra resolver isso (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell3).

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

É complicado, né, o problema da educação é esse: eu tenho que seguir diretrizes que estão totalmente em dissonância com a escola, com a realidade da escola, com o público. Escola pública tem um público gente, não é? Eu não posso ter uma coisa universal num país que tem várias, vários segmentos da sociedade, né. Sabe o que outro dia eu fiquei amargurada? Eu fiquei olhando os meus alunos, o papel da escola na vida deles tá tão assim sem, é..., eu diria sem consistência, porque hoje, eu fico pensando, meu Deus daqui a dez anos uma leva de miseráveis. [...] Olha a escola, gente, o que que essa escola tá ensinando pros alunos (Prof.^a Marta – Escola Jacques Cousteau).

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

pelo autor de “abordagem existencial da formação” (Ibid, p. 37). Os caminhos ou vertentes apontados por Souza (Ibid) revelam a convivência entre diferentes concepções e racionalidades formativas, produzindo tensões entre os diversos discursos educacionais.

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

2. CONSTITUINDO(-SE) PROFESSORES(AS) EM IMAGENS E REPRESENTAÇÕES

Como nos constituímos professores e professoras? Por meio de que imagens e representações produzimos nossas identidades docentes? Penso que ser professor(a) não é somente uma profissão ou um papel social a ser desempenhado. Em nossa sociedade, o ser professor(a) é carregado de significados, representações, que criam modelos e padrões normativos. Quando pensamos nas palavras professor e professora, acionamos os modelos que construímos a partir das inúmeras vivências que temos. Talvez por

isso seja possível pensar que a formação docente inicia-se muito antes dos cursos que a isso se destinam, e que esta não termina nas formaturas. “Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2000, p. 124).

O ser professor(a) seria, então, mais uma dentre as múltiplas identidades que constituem os sujeitos. Podemos nos perguntar então como se formam as identidades de professor(a). Primeiramente, penso que não existe uma identidade docente unificada, fixa, permanente. Assim, é possível pensar em transitoriedades, em processos de apegos fugazes, temporários, que constituem “identificações em curso” (SANTOS, 1993). A todo momento, a professora e o professor são interpelados(as)/convocados(as) a assumir determinadas posições específicas que constituem um ser professor(a) dentre muitas outras possibilidades. Acreditando que não somos professores(as) e sim que “nos tornamos” professores(as), podemos pensar as identidades docentes como algo em constante construção, na medida em que pode haver tensões em relação a outras identidades sociais, outros modelos instituídos socialmente.

Penso que somos mobilizados por processos discursivos, culturais e históricos, que constroem e reconstróem as identidades docentes, cotidianamente, inclusive no exercício da profissão, num interminável e permanente processo de identificação, nunca completado, no sentido de que podemos ganhar e perder, sustentar ou abandonar essas identidades (HALL, 2000). A identidade é algo construído a partir do exterior, ou seja, a partir do outro. Nesse sentido, pressupõe a diferença que a completa. As relações entre as diversas identidades sociais são permeadas por “vetores de força”, na medida em que assumir ou não uma identidade de professor(a) exige negociação e confronto com outras identidades. Isso se evidencia quando algumas delas são instituídas

como modelos e adquirem status de superioridade. Nas palavras de Silva (2000, p.81), as identidades “não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Ao mesmo tempo em que podemos nos identificar com um modelo de professor(a) que prevê posturas valorizadas, por exemplo, aquele(a) que domina seu conteúdo ou aquele(a) que consegue manter toda a turma em completo silêncio, podemos nos sentir diferentemente mobilizados por novas posturas, novas identificações com outros modelos, como os veiculados pela capacitação do PEAS: aquele(a) que está aberto(a) aos(as) adolescentes, que está disposto a mudar sua prática pedagógica, que incorpora comportamentos e atitudes valorizados pelo programa.

Os processos de formação das identidades docentes podem estar articulados à presença em nós do passado, representada, por exemplo, pelos primeiros contatos e vivências com professoras e professores que tivemos, ao entrarmos na escola, às vezes até antes disso, através do diálogo com a família ou com modelos exibidos na mídia. Fazendo uma espécie de resgate dessa formação, Arroyo (2000) argumenta que o primeiro aprendizado de como ser professor(a) é aquele que trazemos das lembranças dos professores e professoras que tivemos, das horas diárias e anos convivendo com eles(as), com seus modos de ser.

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

Se essas vivências deixam marcas, podemos atribuir a elas uma dimensão subjetiva, que, segundo Larrosa (2002), articula-se temporalmente, porque “a recordação

não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos” (p. 68). Ou seja, a construção das identidades de professor(a) (ou outras) está articulada temporal e discursivamente com a imaginação e a composição, “implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (Ibid, p. 68). A produção de identidades docentes articula-se temporalmente às vivências pelas quais passam professoras e professores e também à construção de sua própria história de vida. Ao tomar consciência dessa história, narrando-se, o indivíduo modifica sua subjetividade e sua identidade. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Ibid, p. 69). No entanto, a identidade não se constitui no acúmulo de vivências e acontecimentos, num movimento progressivo, mas, em seu caráter histórico, traduz-se em algo maleável, modificável, passível de tensões e rupturas. As professoras participantes da pesquisa, de certo modo, utilizaram-se da habilidade de “narrar de si” durante as entrevistas, evocando elementos do passado que fazem parte da constituição de suas identidades como professoras:

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

Pra mim eu nem sei que foi escolha, eu acho que eu fui escolhida, porque desde oito anos eu dou aula, particular no caso. [...] acho que foi um dom mesmo, natural mesmo, sempre gostei de escola, sempre gostei de aula [...]. Na medida que eu fui crescendo, né, eu fui perdendo muito essa vontade, aí eu fiquei realmente em dúvida se era isso que eu queria [...], mas hoje eu sou realizada, o que eu queria mesmo fazer na vida era ser professora e eu faço isso com muito prazer, apesar de todos os problemas que a gente enfrenta no dia-a-dia (Prof.^a Dilma – Escola Charles Lyell).

Na minha cabeça eu não ia ser professora [...]. Aí fiz Biologia e acho que, assim, na minha idéia, eu não queria trabalhar muito com sala de aula, queria mais pesquisa [...]. Então, quando eu entrei, eu comecei a ver que a minha vida era ser professora mesmo. [...] quando eu entrei na sala de aula não teve jeito, era aquilo ali que eu queria mesmo. Eu acho que é, assim, uma coisa que a gente tem dentro da gente, ou a gente gosta ou não gosta (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

Partindo do pressuposto de que não somos professores(as), mas que nos tornamos professores(as), fica evidenciado um caráter dinâmico, algo sempre por acontecer, mas que possibilita aos sujeitos evocar modelos, lembrar posturas e imagens: de muitas maneiras diferentes, estamos sempre nos valendo desses modelos, assumindo ou refutando, incorporando ou abandonando. Assim, o PEAS pode ser um dos mecanismos que mobilizam os professores e professoras para os processos fugazes de identificação com os diversos modelos de ser professor(a), colaborando para que estejam a todo tempo fazendo-se professores(as), num movimento nunca acabado, nunca definitivo. Enquanto experiência, a capacitação pelo PEAS pode ser parte da viagem da formação, aquela que acontece durante toda a vida do sujeito, dia a dia, buscando tornar-se o que se é. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa momentos formais, ritualizados, estendendo-se como um processo do cotidiano. Tornamo-nos professores e professoras também, e talvez muito mais, nas práticas escolares cotidianas com as quais nos envolvemos. Este é um processo constituído a partir de inúmeras experiências, como algo que nos passa, o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco.

A questão da docência como experiência se faz presente na fala da professora Dalva: *Eu acho que ser professor é muito mais do que você tá lá ensinando, eu acho que você recebe muita coisa, você é muito influenciado, trinta, trinta e cinco pessoas te olhando, né, emitindo pra você coisas boas e coisas ruins e você capta aquilo, né, você é uma antena parabólica ali na frente.* Poderíamos argumentar, seguindo

o raciocínio da professora, que ser professor(a) é algo que se articula à prática pedagógica cotidiana, onde o sujeito não só ensina, mas recebe emissões, ou seja, olhares, comentários positivos e negativos, julgamentos, elogios, reclamações, ordens, pedidos, enfim, está imerso(a) num campo de forças que inclui discursos e materialidades. E tudo isso é parte dos processos formativos.

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

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

3. PENSANDO SOBRE CURSOS E SOBRE A CAPACITAÇÃO DO PEAS

Podemos ser oportuno questionar o papel do PEAS diante da viagem de formação do(a) professor(a): o pro-

grama se constitui como mecanismo de produção de subjetividades docentes? O PEAS modifica a forma como professoras e professores veem a si mesmos(as)? Mesmo argumentando que a formação não se limita aos cursos que pretendem capacitar ou instrumentalizar professores e professoras, penso que os cursos de formação continuada, como a capacitação do PEAS, podem ser entendidos como aparatos de subjetivação, através dos quais os sujeitos produzem a si mesmos, instaurando uma relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que têm de si mesmo, ou seja, a experiência de si.

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

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

[...] **eu não vejo nenhuma pessoa, o mínimo que seja, que não saiu mudada de lá.** Eu acho que pode não ter sido muito, pouquinho, mas mudou. **Muda, de certa forma todo mundo muda.** Eu acho que esse pouquinho que você muda você não perde aquilo, e aí **aquilo vai crescendo, vai cutucando dentro de você,** mas diminuir não diminui (Prof.^a Dalva – Escola Charles Lyell).

Eu acho, dos cursos que eu já fiz, todos na minha vida, foi o melhor curso que eu já fiz, né, porque ele não mexe só com a gente, **mexe com tudo,** ele **trabalha com o emocional** da gente, com a ideia, com a **cabeça da gente,** mesmo, porque eu sempre fui uma pessoa muito aberta, sempre tive muita liberdade pra falar o que eu penso, pra agir, só que **eu tinha ainda alguns preconceitos** e eu acho que muita coisa desses preconceitos ficaram ali naquele curso [...]. Foi um curso, assim, que me ajudou muito mesmo, tenho certeza, assim, que eu tenho uma

‘Dilma antes e uma Dilma’ depois do PEAS, pena, assim, que eu não pude ainda fazer tudo o que eu queria fazer em relação ao que aprendi lá, em sala de aula, mas acho que já mudou bastante (Prof.^a Dilma – Charles Lyell).

Eu, quando eu fiz o PEAS, eu tinha 47 anos. [...] E o curso foi muito bom pra mim e **me abriu muita coisa no relacionamento com as minhas filhas,** na época eu tinha duas adolescentes hoje uma tá com 19 e outra com 21 anos, **e a eu falar com meus alunos,** porque eu sempre fui muito aberta com eles, mesmo não tendo o PEAS, eu sempre fui, assim, muito brincalhona, brincava, **e eu com o afetivo-sexual passei a olhar eles também com outros olhos,** assim, sabendo que tudo que eles vivem é da idade, é os hormônios, é mesmo a família, entendeu, tão sufocados, querendo gritar, querendo falar ‘me ajuda’, eu não sei isso, não sei aquilo, tô sendo jogado no mundo aí sem saber nada, né. (Prof.^a Lúcia – Escola Jacques Cousteau).

Diante das falas das professoras, percebo o curso de capacitação do PEAS como um tipo de “dispositivo pedagógico” (LARROSA, 2002). As experiências proporcionadas pelo curso, pelas discussões e reflexões empreendidas, pelo contato com ideias e opiniões diversas, parece servir como mecanismo de constituição de subjetividades de professores(as), uma vez que o olhar se volta para suas concepções, preconceitos, posturas diante dos(as) alunos(as), seus relacionamentos pessoais. São produzidas outras pessoas, outros olhares, mudanças, crescimentos, novas posturas profissionais, mentes abertas. Isso acontece na medida em que o curso, apoiando-se em regimes de verdade, institui modelos de identidade específicos, “formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender” (HARDT, 2006), instaurando relações conflituosas de poder entre as múltiplas possibilidades de ser professor(a), ou seja, entre as múltiplas identidades docentes possíveis e aquela mais valorizada, que se configura no(a) professor(a) competente.

Dando continuidade às problematizações sobre as racionalidades dos cursos de formação docente, pode ser oportuno perguntar: em que medida tais cursos atendem

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

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

O PEAS foi um curso assim que eu acho que apareceu, eu queria, eu falei ‘não, eu quero fazer’, porque a agente **sente uma necessidade muito grande de suprir essa deficiência**, eu tive essa necessida-

de. Aí vem a parte, eu sô professora de ciências e não consigo falar sobre isso, por quê? Será que eu não sei trabalhar com isso? Será que eu não consigo me adaptar a isso? Será que dá pra eu mudar? [...] sei lá, eu acho que tudo que vem pra você ter um conhecimento é uma coisa válida, né, e principalmente eu trabalhando com 7ª série, o auge deles na adolescência, o auge deles da sexualidade, será que eu não vou conseguir trabalhar nunca isso com eles? **Ou eu trabalho, mas não tô trabalhando da maneira correta?** Você falar só do aparelho reprodutor masculino e feminino, tá faltando alguma coisa? Que que tá faltando? Cê até fala com eles que eles têm que ter, é uma coisa normal a gente sentir desejo e tudo, mas você, assim, vai aprofundar naquilo, porque é uma coisa que **você ainda não tá preparado**. [...] Então eu acho que na hora que eu fui fazer o curso foi mais isso, **de querer aprender**, né, **uma falha minha, que eu tinha como uma falha**, quer dizer, ainda tenho, porque eu acho que eu não aprendi tudo, né, eu acho que cada dia que cê passa cê aprende mais, né, e pra eu mudar, tentar falar com mais naturalidade, tentar levar aquilo numa maneira mais, pra mim, mais fácil (Prof.^a Gláucia – Escola Charles Darwin).

Como seria um professor ou professora preparado(a) para educar sexualmente na escola? Se nos fizermos essa pergunta, inúmeros modelos e características virão à nossa mente para montar um perfil adequado a essa tarefa. Por exemplo, o que tenho ouvido de vários(as) profissionais é que, em primeiro lugar, deve ser uma pessoa com a sua sexualidade bem resolvida, de modo a tratar com naturalidade a sexualidade dos(as) alunos(as). Pergunto, então: o que significa ter sua sexualidade bem resolvida? De que forma isso interfere no desenvolvimento de atividades, discussões, dinâmicas de educação sexual na escola? Até que ponto isso garante o sucesso no trato com a sexualidade? Um(a) professor(a) que não tem sua sexualidade bem resolvida não pode trabalhar com educação sexual? Ele ou ela deveria, então, sanar essa dificuldade, procurando um(a) profissional da Psicologia ou mesmo uma palestra ou curso de formação continuada? O que significa tratar a sexualidade na escola com naturalidade? Significa deixar que alunos e alunas falem o que vem

à cabeça, que usem a linguagem que quiserem, expressem suas opiniões livremente? Significa não fazer julgamentos ou emitir juízos de valor sobre a sexualidade dos(as) alunos(as)? Como nos sugere Louro (1997), a naturalização da sexualidade pode ser uma armadilha, pois quando representamos algo como natural, estaremos automaticamente definindo o não-natural, o desviante. A educação sexual pode se transformar numa espécie de imposição aos sujeitos, uma forma de controle. Assim, aquele ou aquela que não consegue falar sobre sexualidade com naturalidade ou que não se vê no papel de educador(a) sexual será colocado no lugar do desvio e do problema.

Quando a professora Gláucia fala sobre o curso de capacitação, ela acaba analisando e questionando sua postura diante do trabalho com sexualidade na escola: *será que estou trabalhando da forma correta? Será que eu consigo mudar minha postura?* O contexto de produção dessas questões parece ser a racionalidade do curso de formação continuada como a correção da falha: nesses cursos, seriam corrigidas as lacunas ocasionadas pelas falhas nos currículos universitários, com o objetivo de formar professores(as) aptos a lidar com todo o tipo de problema na escola. A sexualidade seria um desses problemas que afligem professores e professoras, coordenadoras pedagógicas, direção escolar, familiares, enfim, toda a comunidade escolar. Essa visão está relacionada às formas pelas quais têm se proliferado os discursos sobre a sexualidade, especialmente a partir do século XIX, quando ela se insere nos jogos polarizados normal/anormal, certo/errado, bom/mal, legitimando práticas de classificação e hierarquização. Desse modo, a forma como professores(as) lidam com a sexualidade na escola pode estar estreitamente relacionada às suas próprias vivências, às diversas formas como se constituem sujeitos sexuados e generificados. E isso se torna uma questão também para a formação de professores(as).

4 – O PEAS MOBILIZANDO PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO: OUTROS(AS) PROFESSORES(AS)?

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que pensar sobre a formação docente? Por que pensar sobre formação docente quando se trata da sexualidade na escola? Quando nos deparamos com os dis-

cursos que afirmam veementemente a necessidade dessa formação, talvez nos coubesse uma atitude de dúvida, suspeita: de que formação estamos falando? Como são esses cursos? Que tipo de sujeitos pretende formar? A sexualidade é sempre uma lacuna na formação docente?

Admito que o PEAS me serve de pretexto para esses e outros questionamentos, porém, sem a pretensão de julgar a qualidade de seus cursos ou de sua proposta. Procuo pensar no PEAS como produto de discursos sobre a sexualidade, sobre a adolescência, sobre a escola, mas também como produtor desses discursos. Na escola, o programa pode adquirir inúmeros sentidos e possibilidades, condicionado pelas subjetividades de professoras e professores, alunas e alunos etc. Trata-se aí daquela formação que, permito-me argumentar, nunca termina: a todo momento, desde que nascemos, estamos nos tornando sujeitos de determinadas formas: sujeitos-professores, sujeitos-sexuados, sujeitos-generificados etc.

SUBJECTS-TEACHERS AT THE CONTEXT OF THE LOVE-SEXUAL EDUCATION PROGRAM (LSEP): THINKING ABOUT THE TEACHER FORMATION AND SEXUAL EDUCATION IN THE SCHOOL

Abstract

The article, based on the author's master thesis, analyses and questions the teacher's formation subject, linked specifically to “capacitating” courses of the Love-Sexual Education Program (LSEP). The analyses do not have the purpose of presenting conclusions or “answers”, but intend to raise the debate, socialize questions referred to teaching formation, to continued formation courses, to teacher's identity constitution through formation courses of the LSEP, to the necessity of formation in order to work with sexuality in the school, among other aspects.

Key words: Teacher formation. Love-Sexual Education Program (LSEP). School. Sexuality.

NOTAS

- 1 Aqui se trata do PEAS nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Não foi considerado o PEAS desenvolvido nas escolas da rede estadual.
- 2 A empresa vem passando por transformações, que incluem o seu nome. Atualmente, denomina-se Arcelor Mittal Brasil. Mas, como os documentos a que tive acesso fazem referência ao antigo nome da empresa – Belgo Arcelor Brasil –, opto por continuar utilizando essa nomenclatura.
- 3 As falas de professoras foram colocadas em itálico para diferenciá-las das demais citações. Os nomes das professoras e das escolas foram trocados para resguardar o anonimato.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O aprendizado do ofício. In: _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 124-134.
- CASTRO, Roney Polato de. *“Apertem os cintos”... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2008.
- CLARETO, Sônia Maria; SÁ, Érica Aparecida de. Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In: CALDERANO, M^a da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (orgs.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2006. p. 19-38.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HARDT, Lúcia Schneider. *Formação de professores: as travessias do cuidado de si*. Trabalho apresentando no GT Formação de Professores durante a 29^a reunião da ANPED. Outubro/2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso: 23 out. 2006.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.
- _____. *Nietzsche & a educação*. 2 ed. Tradução: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores & Educação, 2).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedex*, n. 36, Campinas, SP, 1995. p.13-20.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.31-52, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.

Enviado em 06 de junho de 2008

Aprovado em 08 de dezembro de 2008

93

