

MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SEXUAL:
(RE)MEMÓRIAS DAS PROPOSTAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE GOIÂNIA/GO (1990 A 2000)**

GOIÂNIA
Outubro / 2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SEXUAL:
(RE)MEMÓRIAS DAS PROPOSTAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE GOIÂNIA/GO (1990 A 2000)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA
Outubro / 2013

Nascimento, Maria José
N244f Formação Docente e Educação Sexual [manuscrito] : (re) memórias das propostas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia/GO (1990 a 2000) / Maria José do Nascimento.-- 2013.

102 f.; il. ; grafís.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontificia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.

1. Educação sexual. 2. Professores - Formação. I.Roure, Glacy Q. de - (Glacy Queirós de). II. Título.

CDU 613.88(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

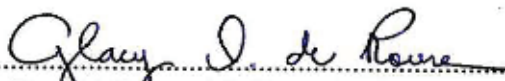
MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SEXUAL: (RE) MEMÓRIAS DAS
PROPOSTAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA/GO
(1990 A 2000)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em 16 de outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA



Prof.(a) Doutor(a) Glacy Queirós de Roure (Orientadora)



Prof.(a) Doutor(a) Aline da Silva Nicolino (UFG Goiás)



Prof. Doutor José Ternes (PUC Goiás)

DEDICATÓRIA ESPECIAL

A minha mãe Alfina e ao meu pai João Antônio (ambos, in memoriam) com suas experiências em vida me ensinaram a interpretar as verdades e a sobreviver neste mundo, com e apesar delas.

Ao meu filho, Alexandre, a quem dividi, injustamente, o tempo desse estudo e o da minha presença/ausência. Espero ter, ao menos, ensinado os caminhos da perseverança.

Ao meu esposo amado pela motivação e compreensão nesse momento único e especial em minha vida.

Ao meu irmão Dalmo e a minha cunhada Eleuza por terem amparado meu filho nos intermináveis finais de semana em que me ocupei no exercício desse estudo. Devo para sempre e pago com a minha eterna gratidão!

A minha sobrinha Marian e ao meu sobrinho Derek, que a conclusão dessa jornada possa servir de exemplo em sua busca aos saberes e a ética.

Ao meu sogro Agripino e a minha sogra Alexandrina. Pai e Mãe adotivos aqui na Terra.

À Tê, Marora, Mércia, Paulo César e Lázara Selma, mãos, olhos, ouvidos, traduzidas em palavras amigas ao me acompanhar nessa jornada.

Aos Professores/ Coordenadores, sujeitos dessa pesquisa por testemunharem a nossa história.

Aos ex e atuais componentes dos grupos: GEGES e LABPHYSIS fontes de inspiração e de certeza que podemos investigar nossas práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Glacy Queiroz de Roure, pela paciência e doçura em meus momentos de rebeldia. Respeito, confiança e orientação traduzidos em múltiplas possibilidades a essa iniciante a pesquisadora;

Ao professor Dr. José Ternes e a professora Dra. Aline Nicolino, a quem devo para sempre, pela releitura rigorosa desse trabalho e por acreditarem em sua contribuição no campo da educação;

A todos os professores e professoras do Mestrado em Educação da PUC/GO, em especial aos da linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação: Prof. Dr. José Maria, Prof.^a Dr.^a Canezim e Prof.^a Dr.^a Nepomuceno, pelos momentos profícuos, às vezes doces, às vezes ácidos, mas cheios de possibilidades e reflexões;

As professoras Doutoradas: Lúcia Rincon, Maria Esperança, Eliane Gonçalves, Lenise, Maria José, Aldevina, Ana Márcia, Aline e tantas outras pela disposição e coragem em levar à Academia temas, ainda marginalizados, porém, tão necessários e urgentes;

Aos (Às) amigos(as) colegas das Escolas Municipais Itamar Martins Ferreira e Getulino Artiaga pelo incentivo na realização desse trabalho;

Aos (Às) amigos (as) do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira em especial os da Supervisão Técnico Pedagógica pela paciência e generosidade que tiveram em acumular suas cargas de trabalho para que eu, sem afastamento, pudesse me empenhar nessa duplicidade de tarefas.

À Elizabeth Cristina, Daniela Porto, Edna Maria, Eliana Cristina e José Carlos pelo apoio e confiança;

À Cecília Torres e ao João Batista, companheiros na 'luta' pelo acesso a formação em "stricto sensu" aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia;

A todos os colegas do curso de Mestrado, em especial, Silvania, Adão e Fabiola por terem dividido comigo as angústias e alegrias advindas de nossa jornada;

E, apesar de ter vindo em último, mas, na certeza, em ser o princípio: a Deus, por tudo.

“ O ser humano é uma mina rica em joias de inestimável valor. A educação, tão somente, poderá fazê-la revelar seus tesouros e habilitar a humanidade a extrair dela algum benefício ”.

(BAHÁ'U'LLÁH)

RESUMO

O objetivo desse estudo foi reescrever a história da Formação de Professores em Educação Sexual na rede municipal de ensino de Goiânia nos anos de 1990 a 2000. Adotou-se alguns procedimentos das diretrizes das investigações arqueológicas em Foucault e os referenciais relativos à memória e narração preconizados por Benjamin. O investimento nas (re)memórias de professores, envolvidos nessas propostas de formação, empreendeu-se na compreensão dos procedimentos constituídos na formação docente e no modo como (e porquê) alguns mecanismos/dispositivos abalizam (des) continuidades e rupturas relacionadas às práticas discursivas e pedagógicas, que se constituíram em desafios para essa dissertação. A análise das narrativas possibilitou reescrever a história de formação de professores e identificar como a formação e o exercício docente foram alvos estratégicos de controle, disciplina e regulação do corpo individual e social.

Palavras-chave: educação sexual, formação docente, história, memória, discursividade.

ABSTRACT

The aim of this study was to rewrite the history of Teacher Education in Sexuality Education in municipal schools in Goiânia in the years 1990-2000. We adopted some procedures guidelines of archaeological investigations and Foucault's genealogical and references relating to memory and narrative advocated by Benjamin. Investment in (re)memories of teachers involved the design and implementation of these proposed training was undertaken in understanding the procedures responsible for the construction of teacher training and how (and why) some mechanisms / devices shake (dis) continuities and disruptions related to the discursive and non-discursive (discourses), which constituted challenges in this dissertation. The narrative analysis enabled rewrite history teacher training and identify as training and teaching practice were strategic targets of control, discipline and regulation of the individual and social body.

Keywords: sex education, teacher training , history, memory, discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1 História aberta – o conceito de história em Walter Benjamin	20
1.1 Passado e presente/ rememoração e redenção	22
1.2 Esquecer/Lembrar – Indizível / Dizível –Testemunhar	26
1.3 História Vivida/ História Narrada	27
CAPÍTULO II	
2 Corpos e verdades	30
2.1 Disciplina e regulação	34
2.2 Corpo e o biopoder	37
2.2.1 Dispositivo da sexualidade e educação	38
CAPÍTULO III	
3 Entre Equívocos e Ambiguidades: Formações Possíveis... ..	48
3.1 Entre Linearidades e Rupturas – Percursos (in)Visíveis	50
3.1.1 Um (per)curso de (form)ações.....	55
3.1.2 Entre Silêncios e Discursos– “Escovando a história a contrapelo”	58
3.2 Saberes e Discursos da Formação em Educação Sexual: Do Milindre ao Diálogo	61
3.2.2 Contenção e Controle do Corpo	65
3.2.2 Gênero: Um caminho para o Relacional	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	78
APÊNDICES	88

INTRODUÇÃO

“O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. (Cora Coralina)

Ao final da década de 1980 e durante os anos de 1990, o Brasil protagonizou uma série de iniciativas que proporcionaram o debate e a implementação de ações relacionadas à Educação Sexual¹ nas Escolas. O interesse de profissionais de diversas áreas, principalmente da educação, da saúde e das Organizações Não Governamentais (ONGs), contribuiu para a efetivação dessas ações nas instituições escolares públicas e privadas do país. O aumento dos índices da gravidez indesejada na adolescência e a proliferação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), agravadas com o aparecimento da infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), mobilizou esses profissionais a estudarem formas de prevenção do vírus e eles encontraram nas escolas um dos locais, considerados adequados para aplicarem essas medidas preventivas.

Especificamente, em Goiânia, a Rede Municipal de Educação (RME/GO) realizou, na década de 1990, várias propostas com essa problemática. Dentre as várias iniciativas, destacam-se os Ciclos de Palestras, realizados no período noturno, e os Projetos de Formação com professores na temática da Educação Sexual, que atenderam todas as modalidades de ensino². A urgência dessas iniciativas provocaram a criação de projetos e a organização de palestras demandadas pelas escolas abalizando o interesse de seus profissionais.

¹ O termo Educação Sexual foi utilizado nos Ciclos de Palestras realizados nas escolas do Ensino Noturno da RME/GO nos anos de 1992 a 1995 e Orientação Sexual, nas propostas sistematizadas para formação de professores em Educação Sexual na RME/GO, nos anos de 1994 a 1998. Essa terminologia foi implementada pelo Grupo de Estudos em Pesquisa em Orientação Sexual– GTPOS, que foi o idealizador e formador do projeto Orientação Sexual nos anos de 1994 a 1996. Sua influência incidiu até o ano de 1998, quando o professores formadores das propostas passam a denominá-la Projeto de Educação Sexual (Anexo I).

² No início da década de 1990, as escolas da RME/GO eram organizadas para o atendimento a Centros de Educação Infantil, 1ª a 8ª séries do Ensino fundamental, inclusive no turno noturno e uma Escola de referência de nível médio com o Curso Técnico em Magistério.

Rememorar as propostas de formação dos professores em Educação Sexual da RME/GO, na última década do século passado, é de suma importância para a construção da memória e da história da Educação Sexual na cidade de Goiânia. Considerando que os estudos científicos devem se constituir, na perspectiva por nós apresentada, na relação do passado e do presente, essa Formação de Professores, nesse período, é uma etapa constitutiva dessa história.

As propostas de formação de professores nessa temática em Goiânia, à época citada, principiou-se com ciclo de palestras para os alunos e professores do ensino noturno da RME/GO. Cabe destacar que as ações pautavam-se numa perspectiva alinhada com as orientações governamentais de natureza higienista e preventivas com foco na saúde pública.

No segundo momento, a partir do ano de 1994, com implantação do Projeto Brasil³, organizou-se na cidade de Goiânia a sistematização de formação de professores na temática, visando a multiplicação para a rede escolar do município. As ações teóricas e práticas voltaram-se para uma discursividade mais ampla e aprofundada nas questões históricas e culturais sobre a sexualidade e educação no Brasil.

Posteriormente, a partir do ano de 1997, com a culminância do Projeto Brasil, os multiplicadores formados pelo referido projeto na cidade de Goiânia passaram a realizar as ações e as práticas em toda a Rede, coordenados por uma equipe de professores de diferentes áreas de atuação efetiva da SME e advinda desse mesmo Projeto.

No entanto, percebe-se que, em meados da década de 1990 e a partir do novo milênio, houve um esvaziamento das propostas e políticas voltadas para a temática de educação sexual no Brasil. Estudos de Guimarães (1995) apresentam essa realidade e apontam para as mudanças políticas e de gerência administrativas como os responsáveis diretos desta situação:

A realidade mostra que em diferentes momentos históricos surgiram iniciativas [...] dentro do próprio sistema escolar, onde educadores tentaram a sedimentação de programas de Educação Sexual na escola. Professores, orientadores e diretores [...] foram pioneiros e fizeram tentativa de ação no real que [...] traziam o compromisso com o coletivo da escola. Esses programas foram esvaziados por mudança políticas, intenções de redução de gastos e divergências administrativas. (GUIMARÃES, 1995, p. 98).

Essa realidade também é percebida na RME/GO. Os estudos de Nicolino et al. (2013), ao pesquisar o estado da arte na temática de educação sexual no âmbito escolar no estado de Goiás, constataram que, atualmente, a rede pública de ensino da cidade de Goiânia não possui um trabalho sistematizado sobre as temáticas em educação sexual no espaço escolar.

Diante de todo um conjunto de ações voltado para a existência de um trabalho em Educação Sexual na RME/GO pergunta-se: Existem registros ou vestígios dessas propostas

³ Projeto Brasil – Trabalho de implantação de Orientação Sexual em seis cidades brasileiras, sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Orientação Sexual– GTPOS/SP, por meio de um convênio com o Programa Nacional de Controle das DST/AIDS, do Ministério da Saúde (PCN/DST/AIDS). Além de Goiânia (GO), foi implantado também em Florianópolis (SC), Santos (SP), Campo Grande (MS) Belo Horizonte (MG) e Curitiba (PR). O Projeto foi oferecido aos professores da Secretaria Municipal da Educação em parceria com o Programa Interdisciplinar da Mulher– Estudos e Pesquisas– PIMEP-PUC/GO e das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação de Goiânia.

de formação de professores em educação sexual na RME/GO? Se não, podemos reescrever o que ocorreu a partir das narrativas adormecidas nas memórias dos professores multiplicadores? Há possibilidade em produzir uma rememoração por meio de experiências compartilhadas das testemunhas desse momento histórico na educação da RME/GO? Quais discursividades compõe esta história?

Em visita aos departamentos que poderiam conter os arquivos documentais da RME/GO acerca das propostas de formação de professores em educação sexual nessa rede de ensino, na década de 1990, constatou-se que não existem registros oficiais das ações dessa época, nos arquivos dos departamentos da Secretaria Municipal de Goiânia (SME/GO) ou no Centro de Formação de Professores (CEFPE). Foi a partir desse acontecimento que definimos o objeto desse estudo que consiste em escrever a história da formação em Educação Sexual de professores da rede de ensino municipal de Goiânia, no período de 1990 a 2000 por meio das memórias dos professores que coordenaram estas ações na rede no referido período.

Com o objetivo de dar corpo a essas narrativas, o presente estudo alinha-se com os conceitos teóricos de Walter Benjamin (2011) na busca metodológica para a produção histórica, na tentativa de reescrever a história que aparentemente se encontra silenciada. Isso implica em questionar até que ponto as discursividades presentes nas narrativas apresentam-se como ferramentas de normatização e regulação.

Para Benjamin (2011), o conceito que chamou de ‘história aberta’ arremete-se na tentativa de impedir o pior, ‘a catástrofe’, e, no caso específico desse estudo, o desaparecimento dos acontecimentos que constituíram, à época especificada, a história da formação dos professores em educação sexual na RME/GO. Pretende-se, portanto, conceber a história do ponto de vista dos professores/coordenadores que testemunharam essa história.

Outro conceito apresentado por Benjamin (2011, p. 225) é o ato de “*escovar a história a contrapelo*”, cujo significado é encontrar, para registrar, aquilo que não está relatado nos documentos oficiais, razão de centrar esforços na busca pela reescrita da história que espera ser (re)memorada. A atenção se volta para o conselho de Gagnebin (2009, p. 101) que diz:

o indício da verdade não se deve procurar no seu desenrolar, mas, pelo contrário, naquilo que ao mesmo tempo lhe escapa e esconde, nos seus tropeços e nos seus silêncios, ali onde a voz cala e retoma o fôlego.

Esta história pode ser reescrita, pois, para Benjamin (2011), os acontecimentos aprisionados ou perdidos podem ser reencontrados, caso sejam rememorados. Mesmo que essa rememoração não possua a linearidade como referência, o importante é cumprir o compromisso de traduzir em palavras o tempo de memórias vividas, que estavam sob o estado de silenciamento e em vias de esquecimento.

A corporização desse período de formação de professores em educação sexual da RME/GO e sendo ela rememorada a partir das reflexões Benjaminianas, sobre memória e história, agora narrada nas vozes das testemunhas, possibilita e requer outras análises a respeito de suas discursividades.

Com a reescrita desta nova fase, da história da educação sexual, faz-se necessário conhecer os interesses por trás da dominação, repressão e/ou excitação ao discurso da sexualidade a partir das abordagens metodológicas dos projetos e das ações executadas nesse período. Para realizar a análise a respeito dessa discursividade, elegeu-se, como teórico que apresenta os discursos em relação a sexualidade com foco na educação, o filósofo e historiador francês Michel Foucault.

Em Reis (2012, p.14), é possível apontar a confluência de Benjamin e Foucault, a partir de uma aproximação teórica quanto a descrição das práticas sociais numa proposta não retilínea:

Foucault, filósofo inquieto, foi aos gregos, à sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII, agindo como historiador do presente. Nesse sentido se aproxima de Walter Benjamin, para garimpar a genealogia dos grandes temas vivenciados pelo homem ocidental, por meio da descrição minuciosa das práticas sociais, observadas em sua descontinuidade histórica, ou seja, as práticas sociais que se acham mergulhadas em relações de poder e saber, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo como produtoras de discursos e saberes.

Ao propor a análise dos discursos vivos presentes nas narrativas e estas advindas das (re)memórias dos professores/coordenadores das propostas já citadas, evidencia-se a possibilidade em identificar e reescrever os elementos da construção desses pronunciamentos e como as memórias e enunciados que produzem discursos foram utilizadas.

As reflexões realizadas por Foucault (1998; 2011) apresentam como a sexualidade, ao se tornar objeto da ciência, produz uma formação discursiva e um novo tipo de saber. Esse mesmo saber se organiza e se faz um aparelho ou um dispositivo que demarca e organiza vários eixos temáticos e procura evidenciar o corpo por meio do discurso, ou seja, deseja produzir a verdade sobre esse mesmo corpo, disciplinando-o e, dessa forma, constroi estratégias de normatização que silenciam ou promovem os discursos sobre a sexualidade.

Posteriormente, Foucault afirma que nem todos os dispositivos da sexualidade tinham o caráter disciplinar. Eles se constituíram numa anátomo-política do corpo humano concretizada numa biopolítica da população e por um biopoder que incide sobre o corpo com o objetivo de assegurar a sua existência. O corpo – objeto de saber, alvo do poder, instituído pelo discurso – compõe os fundamentos do pensamento foucaultiano, torna-se o centro do pensamento ocidental moderno e possibilita as mudanças nos mecanismos de poder para o biopoder.

Empreender conhecimentos às práticas discursivas e não discursivas que caracterizam a sociedade ocidental, especialmente, as práticas de produção de corpos se torna fundamental, pois elas alicerçam as indagações acerca das redes de saber, poder e subjetividades a serem exploradas nos estudos da educação.

A enunciação, portanto, se constitui na escolha do procedimento metodológico desse estudo. Foucault em *A arqueologia do saber* oferece as pistas que orientam o percurso desse estudo uma vez que tudo se encontra atravessado pelo enunciado e pela discursividade que necessitam associar os ditos e os não-ditos a determinadas práticas e aos modos de produção discursivas que

se relacionam com outros enunciados no mesmo campo distinto. Com base nos estudos de Benjamin e Foucault, o percurso metodológico desse estudo foi sendo desenhado. As narrativas e os enunciado constituíram-se, então, no procedimento metodológico desse estudo.

Estas narrativas serão utilizadas não na intenção de reclamar possíveis perdas ou consolar os que foram esquecidos. A intenção é “instituir o passado escondido no presente por meio da narrativa e dos testemunhos que não encerrarão o passado [...], mas reafirmará a abertura de seu sentido, seu caráter incabado” (GAGNEBIN, 2009, p. 70).

A abordagem qualitativa foi utilizada como procedimento metodológico pautado no grupo focal. O cenário e a amostragem para a realização desse estudo é composto pelo testemunho de 8 (oito) professores/coordenadores, efetivos do quadro funcional da SME/GO que participaram ativamente da coordenação das propostas em Educação Sexual na década de 1990.

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados por meio de 3 (três) grupos focais. Em relação as questões formuladas optou-se pelas reflexões apresentadas nesse estudo por Walter Benjamin de Michel Foucault. Em razão de determinadas respostas e da necessidade de complementação dos dados coletados, foram utilizadas questões não previstas no roteiro, mas que se tornaram relevantes para a pesquisa e que serão apresentadas no Capítulo III desse estudo.

Os contatos iniciais com os possíveis sujeitos da pesquisa foram realizados via telefone e e-mail, e as datas e horários dos grupos focais foram agendados, levando em consideração a disponibilidade dos colaboradores.

Este estudo teve que ser submetido ao Comitê de Ética da PUC/GO em razão da pesquisa lidar com as memórias de seres humanos⁴. Os procedimentos metodológicos só foram aplicados após o parecer de aprovação consubstanciado e divulgado na plataforma específica para esse fim⁵.

As reuniões foram realizadas nas residências de três colaboradoras que se dispuseram a receber os demais sujeitos da pesquisa. Durante a realização dos grupos focais, anterior ao momento das narrativas, foi realizada uma leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desse estudo e solicitado a assinatura do formulário, autorizando a publicação das narrativas nessa pesquisa.

As narrativas realizadas durante os grupos focais foram gravadas em áudio, as quais foram usadas somente para o fim dessa investigação. As transcrições ocorreram após a efetivação de cada grupo focal. Após a conferência, houve a devolutiva aos professores para que os mesmos conferissem suas narrativas, ou seja, se os relatos estavam realmente em conformidade com aquilo que haviam dito por ocasião do grupo focal. Um caderno de campo também foi utilizado a fim de anotar expressões que o áudio não conseguiria captar, como as emoções, silêncios prolongados, dentre outros.

⁴ RESOLUÇÃO CNS 196/96 – artigo VIII COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)– Toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa.

⁵ Plataforma Brasil – Parecer de nº 06268112.30000.0037, aprovado em 08/10/2012– disponível <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf>>

Uma vez esclarecidos os procedimentos metodológicos realizados nesse estudo, busco em minhas memórias, o início dos anos 1980 para relatar o que se passou em minha vida acadêmica e profissional e a sua relação com esse estudo.

A trajetória que irei discorrer está intimamente ligada ao tema desse trabalho e ao meu desejo em candidatar a uma vaga no mestrado em educação na PUC-GO. E qual não foi a minha surpresa, ao compreender com os professores do Mestrado em Educação da PUC-GO, principalmente, os da linha de pesquisa *Sociedade, Cultura e Educação*, a qual esta pesquisa está inserida, que este estudo, revelaria, também, a minha história, ou seja, compunha minha jornada profissional e por que não dizer pessoal.

Dentre várias tensões que enfrentei no início de minha carreira profissional, uma das que mais me abalavam, além da indisciplina, da marginalização e da violência contra os jovens negros e pardos, eram as de conotação negativa da sexualidade. Explico: me incomodava as orientações pedagógicas da escola quanto ao trato de situações como a masturbação e práticas sexuais, encontradas nos banheiros, nas quadras, nos cantos, sob as mesas e nos corredores das escolas. Nós, professoras éramos orientadas a desviar a atenção dos alunos sobre a questão ou reprimir de forma contundente estas manifestações constituídas pelos dispositivos sexualidade. Havia a presença do ‘medo’ de debater o assunto com os alunos por acreditar que esse deveria ser tratado na hora certa e por ‘especialistas’ de preferência da área da saúde.

As questões contraceptivas era outro fator que causava um mal estar, uma vez que o aborto – na época não havia pílula do dia seguinte – era utilizado como método contraceptivo pelas alunas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Lembro-me de um depoimento de uma aluna da EAJA da escola na qual eu era professora, com 21 (vinte e um) anos de idade, relatar que havia realizado oito abortos. As questões de cuidados e responsabilidade com o corpo eram tratadas sob a égide de valores pessoais, achismos e muitas vezes com conotação religiosa de culpabilização e pecado.

Nessa década, aparece o debate sobre as DSTs e a AIDS. O temor aproxima-se do nosso cotidiano ao depararmos com alunos/as, pais e mães de alunos/as, colegas de trabalho e amigos/as infectados com o vírus HIV. Lembro-me do pânico e dos debates, sem aprofundamento teórico, que tínhamos na sala dos professores em relação a patologia e prevenção e encontrávamos na mídia e nos jornais as referências mais ‘atualizadas’ acerca do assunto.

Recordo-me que os métodos contraceptivos e de prevenção contra as DSTs não eram encontrados com facilidade nos postos de saúde e, quando encontrava, havia toda uma burocracia que tornava impraticável o acesso dos alunos/as a estes direitos. A exemplo do fato, havia uma ficha de inscrição cujas perguntas constrangiam as pessoas, principalmente do sexo feminino, pois deveriam se identificar com o nome, o endereço e, ainda, a frequência das práticas sexuais. Havia, ainda, reuniões em horário comercial para o esclarecimento ao uso dos métodos. O que deveria ser uma iniciativa interessante, tornava-se inviável por serem realizadas no horário de trabalho desses alunos.

Outra questão no início de minha carreira profissional que também gerava incômodo eram os pedidos de socorro, explícitos ou não, das crianças que eram assediadas sexualmente por membros familiares, em alguns casos, com consentimento das mães. À época não havia conselho tutelar e as providências eram tomadas junto às delegacias de polícia pela direção da escola. As denúncias tinham que ser identificadas e os professores que geralmente tinham vínculos pessoais com/na comunidade escolar, tinham receio quanto a represálias dos denunciados o que inibia ações concretas dos professores nesse sentido. Mesmo assim, dou o testemunho de que por várias vezes, direção, coordenação e mesmo professores abrigavam essas crianças em suas residências na intenção de organizar uma rede de proteção.

Em relação a minha experiência na EAJA, havia questões específicas a essa modalidade de ensino: alunas casadas ou com relacionamentos estáveis paravam de estudar porque seus companheiros não permitiam; histórias de estupro ou de gravidez indesejada das alunas que vinham de outros estados ou do interior e que moravam nas casas dos patrões; decepções amorosas, externadas abertamente pelas alunas e alunos, chegavam a violência física ou mesmo suicídios e assassinatos; a luta pela sobrevivência de famílias que tinham só as mães como provedoras; alunas expulsas de casa pelos pais por terem ‘perdido’ a virgindade e tantas outras demandas que se davam e se dão na efervescência da vida privada que se incidiam e incidem no cotidiano escolar.

Lembro-me, neste exercício de rememoração, do estágio em Orientação Educacional, quando fiquei responsável, como estagiária do curso de Pedagogia, por uma sala de 6ª série numa escola da Rede Estadual. No levantamento de temas de interesse a serem desenvolvidos na referida turma, o mais solicitado foi sexualidade. Meu professor de estágio, Ged Guimarães, sugeriu que eu procurasse não a professora de ciências da escola porque anatomia e fisiologia do corpo humano faria parte da matriz curricular do ano seguinte, mas a professora de português que já desenvolvia um trabalho nesse tema por meio da literatura. Em razão dessa orientação, comecei a perceber outras possibilidades metodológicas para o desenvolvimento dessa temática na sala de aula.

Após a formatura em Pedagogia (1988), convidaram-me para trabalhar como coordenadora em uma escola noturna na rede municipal. Neste trabalho, com alunos e professores da EAJA, tivemos vários enfrentamentos com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO) com propósito de produzir uma política educacional direcionada para esse segmento. Dentre os objetivos propostos destacavam-se a construção de uma matriz curricular adequada a essa modalidade de ensino, a elaboração de material didático-pedagógico específico e uma carga horária que atendesse a grande maioria desse público, ou seja, alunos trabalhadores.

Nesta época, o Departamento Pedagógico da SME/GO era responsável pelas implementações curriculares da Rede, inclusive da formação de professores. Em 1990, fui convidada a fazer parte deste departamento a fim de organizar uma equipe que desse suporte para o Ensino Noturno que, na época, atendia adolescentes, jovens e adultos.

Um das ações realizadas por essa equipe foi um diagnóstico junto a alunos, professores e gestores das escolas do noturno, cuja a intenção era elaborar uma Proposta para o Ensino Noturno⁶. Uma das sugestões levantadas por esse diagnóstico foi a realização de “Palestras sobre drogas e educação sexual” e, na lista de problemas pedagógicos, a “Falta de material de pesquisa e dificuldade para encontrar conteúdos sobre drogas, prostituição e evasão”. É possível observar nos dois itens apresentados que a problematização da sexualidade é recorrente. Com esses dados em mãos, a equipe do Ensino Noturno, organizou o primeiro Ciclo de Palestras em Educação Sexual nas Escolas Noturnas da Rede de Ensino de Goiânia por meio de uma parceria entre a SME/GO e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 1994, a secretária da RME/GO, Mindé Badauí, convocou as equipes de Ciências e do Ensino Noturno para participarem de uma reunião em Brasília, a fim de conhecer um projeto de trabalho sistematizado em Educação Sexual, financiado pelo Ministério da Saúde (MS) e coordenado pelo GTPOS, denominado “Projeto Brasil”. A partir de 1996, a rede se reorganizou e implementou o Projeto Orientação Sexual e, na sequência, em 1998, o Projeto Educação Sexual que perdurou na rede até o ano de 2001. Os detalhes dessa trajetória e as articulações realizadas pelos professores coordenadores dos projetos serão abordados posteriormente.

A partir do ano de 2000, após as eleições municipais e a mudança do governo no município de Goiânia, organizou-se uma nova política de formação de professores que teve como consequência o encerramento das propostas até então concebidas pelos professores/coordenadores.

Não participei dessa última etapa do projeto na Rede. Optei, em retornar com toda a carga horária de trabalho, para as escolas e, nestas, continuei promovendo atividades voltadas para a temática em educação sexual nas salas de aula nas quais lecionava e também na escola quando a coordenação ou meus pares solicitavam. Nesse momento, foram realizadas várias discussões e estudos com professores, alunos e a comunidade com temas diversificados: relações de gênero, saúde sexual e reprodutiva, violência contra mulheres, relacionamentos, dentre outros.

(Re) memorar, portanto, a trajetória de formação de professores na temática Educação Sexual na RME/GO pressupõe abrir a caixa da memória e, ao fazê-lo, instigar as lembranças que às vezes não aparecem em ordem cronológica. Talvez esta tenha sido a razão de terem relampejado em minhas memórias dois ensaios escritos por mim e por uma das professoras formadoras das propostas em Educação Sexual na RME/GO, em 1996, para primeira revista da EAJA denominada *A Um Passo da Construção de Nossa Proposta*.

O primeiro ensaio “Educação Sexual na EAJA: soluções ou caixa de marimbondo” destacava a importância da Educação Sexual no contexto escolar e a quem deveria ser delega-

⁶ Diagnóstico desenvolvido com o objetivo de levantar dados sobre a realidade do Ensino Noturno da RME/GO, para a elaboração da Proposta Pedagógica do Ensino Noturno– 1ª fase do 1ª Grau (1992).

da a responsabilidade pela sistematização da temática em sala de aula. O segundo, “O desnudar dos corpos – outros olhares para uma mesma questão”, discutia qual o corpo aceitável na escola, o de direitos, inclusive de externar sua orientação sexual, ou o submisso, que teria que se vergar às decisões hegemônicas. É necessário destacar que esses ensaios se constituíram nas primeiras reflexões teóricas realizadas pelos professores/coordenadores, mas assim como vários outros documentos, também se perderam e não foram publicados. Entre silêncios, censuras e discursos, fui construindo a (minha) história.

CAPÍTULO I

1 História aberta – o conceito de história em Walter Benjamin

“Andei pisando pelas ruas do passado, criando calo no meu pé caminhador (...). Andei passando como as águas como o vento, como todo sofrimento que, enfim, me calejou. Terei futuro deslizando no presente, feito cabelo no pente, que penteia o meu amor”. (Alceu Valença)

A Formação de Professores em Educação Sexual na RME/GO, embasada na perspectiva da ‘história aberta’ ou ‘abertura da história’, conceitos utilizados por Gagnebin (2011) e Löwy (2005) respectivamente, referem-se às teses “sobre o conceito da História” de Walter Benjamin (1940). Löwy (2005) afirma que as teses de 1940 se constituíram num manifesto filosófico para a abertura da história, “como uma pequena trilha que leva a um destino desconhecido, diferente da ideia de história do século XX que são bem demarcadas e conduzem a etapas devidamente classificadas” (idem, p.147). Löwy afirma que a abertura da história é:

Uma concepção do processo histórico que dá acesso a um vertiginoso campo dos possíveis, uma vasta arborescência de alternativas, sem, no entanto cair na ilusão de uma liberdade absoluta: as condições “objetivas” são também condições de possibilidades (LOWY, 2005, p.147).

Considerando a não ilusão, os dois autores, Löwy e Gagnebin, concordam que a questão da história em Benjamin remete a outras questões mais amplas, não possuem uma perspectiva linear e nem se desvinculam a história da prática política. Enquanto o primeiro irá discorrer sobre essa situação no campo do materialismo histórico, a segunda irá deter-se na atividade da narração, “o que é contar uma história, histórias, a História” (Gagnebin, 2011, p. 8), ou seja, a autora discorre sobre a teoria de narração em Benjamin e enfatiza que a história aberta:

Designa tanto o processo de desenvolvimento da realidade no tempo como o estudo desse processo ou um relato qualquer, [...] as teses não são apenas uma especulação sobre o devir histórico “enquanto tal”, mas uma reflexão crítica sobre nosso discurso a

respeito da história, das histórias, discurso inseparável de certa prática (GAGNEBIN, 2011, p. 9).

Löwy (2005, p. 149) afirma que “se a história é aberta, se o novo é possível, é porque o futuro não é conhecido antecipadamente e nem é resultado inevitável de uma evolução histórica dada”, questiona o significado da abertura da História no início do século XX e após 60 anos da morte de Benjamin e pondera que “a história aberta comporta outras possibilidades: revolucionária, emancipadora ou utópica” (Idem, 2005, p.8).

O autor esclarece que a perspectiva revolucionária aparece como uma tentativa ‘desesperada’ de impedir o pior, exemplificado por meio da utilização da alegoria do trem, a história que avança em direção ao abismo, a revolução é a interrupção dessa viagem rumo à catástrofe. Na emancipação, refere-se à ruptura com a cultura positivista, cientificista e produtivista das correntes hegemônicas da esquerda. Segundo Löwy (2005), seu apelo é para que se conceba a história do ponto de vista dos que foram silenciados. E, por último, apresenta, também, que a utopia é restituída por meio da ruptura do modelo de sociedade que alimenta a ilusão de um fim dos conflitos e, portanto, da história. Para esse autor:

A concepção de utopia sugerida pelas teses de 1940 tem a vantagem de ser formulada, sobretudo na negativa: uma sociedade sem classe e sem dominação – no sentido exato da Herrschaft: um poder heteronômico que impõe suas regras e que escapa a qualquer controle democrático. Essa aspiração revolucionária não se dirige somente ao exercício autoritário de poder pelo estratagema e pela violência de classe, oligarquias ou elites governantes, mas também à dominação impessoal, abstrata e reificada do capital, da mercadoria, dos aparelhos burocráticos. (LOWY, 2005, p. 160).

Ainda em relação à concepção de ‘abertura da história’, o autor vislumbra a necessidade de evidenciar a história mesmo sabendo da possibilidade de não haver êxito. O fato de não ocorrer a passividade ou a resignação, se arvora de “uma forte motivação para uma maior atividade, uma maior iniciativa, pois nos limites dados pelas condições objetivas, o futuro será o que deles fizermos”. (LÖWY, 2005, p. 158).

Ao referir-se a noção de tempo histórico, Löwy assinala que o passado, o presente e o futuro permanecem abertos na interpretação benjaminiana do materialismo histórico: “[...] diante da história dos vencedores, da celebração, do fato consumado, [...] cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis. Em cada conjuntura da história, existiam alternativas que a priori não eram destinadas a fracassar” (Löwy, 2005, p. 58). A abertura da história significa que entre o passado e o futuro existe uma estreita relação:

Quer se trate do passado ou do futuro, abertura da história segundo Walter Benjamin é inseparável de uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem. O futuro desse combate incerto e as formas que assumirá serão, sem dúvida, inspirados ou marcados pelas tentativas do passado: serão igualmente novos e totalmente imprevisíveis. (LÖWY, 2005, p.159).

Estudar a história que assinala as possibilidades de ruptura, de transgressão, de transformação e de revelação da história dos silenciados é investir numa real oposição à história tradicional que privilegia a linearidade, o encadeamento dos fatos como um roteiro que se inicia numa suposta origem e encaminha-se, para o desfecho final dos vencedores. Benjamin (2011), em suas teses, propõe vislumbrar o passado em prol da luta no presente, para assim promover uma abertura da história que rompa com a continuidade temporal.

1.1 Passado e presente/ rememoração e redenção

Existem dois conceitos importantes para o entendimento das teses benjaminianas: *rememoração e redenção*. O primeiro propõe olhar o passado e o segundo revela a articulação com o primeiro, por meio da emancipação no presente. Löwy (2005) afirma que:

A relação entre hoje e ontem não é unilateral, um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente. Os antigos combates se voltam “para o sol que está a se levantar”, mas uma vez tocados por essa claridade, alimentam a consciência de classe daqueles que sublevam hoje. Nesse caso, o “sol” não é, como na tradição da esquerda “progressista”, o símbolo do acontecimento necessário, inevitável e “natural” de um mundo novo, mas da própria luta e da utopia que a inspira. (LÖWY, 2005, p. 61).

A redenção implica numa rememoração das vítimas do passado que converge numa reparação, já que a rememoração do sofrimento permite uma possível reparação das injustiças do passado. Löwy (2005, p. 52) escreve que “a redenção do passado é simplesmente essa realização e essa reparação, de acordo com a imagem de felicidade de cada indivíduo e de cada geração.” Benjamin considera a necessidade de libertar os oprimidos tanto do presente, quanto os do passado, e vem daí a relação de uma rememoração pautada para o passado e uma redenção norteada para o presente.

Löwy (2005, p. 51) comenta que:

A rememoração das injustiças passadas, ou a pesquisa histórica aos olhos de Benjamin, não são suficientes. É preciso, para que a redenção aconteça, a reparação do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar.

A rememoração é uma ação de transformação ativa do presente pelo passado. O presente deve ser compreendido nesse sentido, como único e irrecuperável para o qual, se perdido, não há consolo ou chance de restauração e justamente por isso que Benjamin atribui à rememoração o despertar do passado “as centelhas da esperança (...) articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo.” LÖWY (2005, p. 52).

Gagnebin (2011, p. 3) afirma que lembrar é transformar o presente de modo que:

(...) se o passado perdido for aí reencontrado seja também retomado e transformado. Assim, os episódios vivificados encontram-se enclausurados na redoma do tempo

atual, e quando a lembrança de fatos acontecidos não se limita a cronologia do tempo, há lembranças do antes e do depois, que levam por sua vez a outras lembranças vividas ou esquecidas”.

A autora afirma ainda que, a memória e a história só existem graças a capacidade de (re) inscrever em uma narrativa os traços deixados pelo passado. “A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente”. (GAGNEBIN, 2009, p. 91). Na perspectiva do lembrar e esquecer, a autora afirma que rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, pois não se trata de não esquecer o passado, mas também de agir no presente:

[...] o indício de verdade de narração não deve ser procurado no seu desenrolar, mas, pelo contrário, naquilo que ao mesmo tempo lhe escapa e a esconde, nos seus tropeços e nos seus silêncios, ali onde a voz se cala e retoma fôlego. (...) Essas paradas e esses silêncios são outros tantos signos daquilo que deve ou quer ser negado pelo historiador oficial ou, num mecanismo muito próximo, pelo eu consciente que se edifica sobre o recalque (GAGNEBIN, 2009, p. 115).

A narrativa e a experiência estão profundamente imbricadas. Conforme, Gagnebin (2004), narrar para Benjamim é mergulhar as palavras em experiências vividas, e estas carregadas de conceitos cujos acontecimentos narrados convidam os ouvintes a criarem outros significados. Larossa (2002) diz que as palavras são portadoras de sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como mecanismos de subjetivação. “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. (...) E pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (Larossa, 2002, p. 22). Afirma, ainda que a visão do mundo do próprio ser humano individual e coletivo faz do homem um ser dotado de palavra:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como coisa, ou uma faculdade (...), mas o homem é palavra, (...) se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como a palavra. (...) As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras. (idem, 2002, p. 21).

Larossa (2002, p. 21) conceitua o termo experiência e sinaliza para a raridade dessa mesma experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca “[...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Esse autor diz da necessidade de separar o conceito de *experiência* do de *informação*. “[...] é a partir da língua que ocorre a possibilidade de saber coisas que antes não sabíamos

e, que isso se constitui informações se concluirmos que nada nos tocou se o que aprendemos nada sucedeu ou aconteceu.” (LAROSSA, 2005, p. 22).

Afirma ainda que a experiência, no sentido do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (...) está cada vez mais rara” (idem, p. 21) e isso ocorre devido a quatro fatores: o excesso de informação; o excesso de opinião que com a união dos dois ele irá denominar periodismo; a falta de tempo e o excesso de trabalho.

O excesso de informação não se constitui em experiência, ela “não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma ante-experiência” (ibidem, p. 21). Larossa esclarece ainda que, vivemos em uma sociedade do conhecimento ou da informação, razão de haver uma intercambialidade entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (idem, p.22).

O autor aponta que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. O sujeito da informação é sabedor de várias ‘coisas’ e vive a procura da informação a sua principal preocupação é não ter bastante informações, tornando um ser obsessivo que em adquirir cada vez mais informações e, esta mesma informação, nunca é suficiente.

A opinião em excesso de opinião é o segundo fator. Essa é, supostamente, pessoal e crítica, fazendo com que o sujeito passe a vida opinando sobre aquilo que sente informado. Essa obsessão “também anula as possibilidades de experiência, e faz com que nada nos aconteça” (LAROSSA, 2002, p. 22).

Fazendo referência a Benjamin, o autor esclarece que o periodismo destrói a experiência e ele é a aliança entre a informação e a opinião. E, o periodismo, é quem fabrica a informação e a opinião:

E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupa todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual e o sujeito coletivo, esse que tem que fazer a história, segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. (LAROSSA, 2005, p. 22).

Assim, a experiência se tornaria impossível, uma vez que a informação (objetiva) e a opinião (subjetiva) sustentam uma reação reflexa, “subjetivismo ao objetivismo”, ou seja, opinar se resumiria em contra ou a favor dos fatos.

O terceiro fator, a falta de tempo. “Tudo que se passa, se passa demasiadamente depressa (...) e tudo é substituído pelo estímulo ‘fugaz e efêmero’. (...) Esses acontecimentos se dão em forma de choque, da vivência instantânea, pontual e fragmentada”. (idem, p. 23). Essa velocidade com que são colocados os acontecimentos e a obsessão pela novidade não permite a vinculação entre os acontecimentos, impedindo também a memória, uma vez que há a substituição imediata de um acontecimento pelo outro.

Larossa (2002, p. 23) acrescenta que:

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidade, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, (...) nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, as faltas de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência.

A este sujeito que não pode perder tempo, nem ficar para trás, obsessivo pela vida acelerada, também não se deixa tocar e nada o acontece. Portanto, não faz experiência.

O quarto fator é o excesso de trabalho que, por vezes, é confundido com a experiência. Larossa diz que existe um clichê, segundo o qual o “saber vem dos livros e das palavras e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou das práticas” (idem, p. 23). Para esse autor, o trabalho não é experiência. Afirmo ainda que o sujeito moderno questiona a todo momento sobre o que fazer, o que produzir, o que regular. “Somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opinião e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos.” (idem p. 24).

Essa dinâmica faz com que os sujeitos estejam sempre em atividade, com a sensação de que nada pode interrompê-lo e/ou vai atingi-lo. Porém, para fazer experiência é necessário “um gesto de interrupção, requer parar para pensar, olhar, escutar (...) dar-se no tempo e no espaço.” (idem, p. 24). É necessário cultivar a abertura para enxergar ‘as coisas’ e a sua própria transformação e não cultivar a firmeza, a inatingibilidade, pois assim cairia novamente na probabilidade de que nada aconteça ao sujeito, possibilitando ser apenas sujeito da informação.

Os ensaios escritos por Benjamim – *Experiência e Pobreza e O Narrador* – assinalam a perda ou o declínio da experiência, repousados na possibilidade de uma tradição compartilhada na coletividade que é retomada e transformada em cada geração. No primeiro texto, Benjamim (1994) apresenta o sentido da tradição como fonte inesgotável de saber e apresenta, também, a memória como o modo de transmissão desse saber. Exemplifica esses conceitos por meio da história do tesouro que fora enterrado em uma vinha:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIM, 1994, p. 114).

A importância dessa tradição, no sentido de transmissibilidade, é ressaltada, nos dois ensaios por essa fábula, quando os filhos reconhecem que o pai não lhes legou nenhum tesouro, mas sim uma *experiência*, e que sua riqueza lhes advém dessa experiência. O ponto essencial está na fala do pai no leito de morte que é ouvida pelos filhos que a reconhecem, por meio de seus atos:

Algo que passa de geração para geração, algo maior que as pequenas experiências individuais particulares (*Erlebnisse*), algo maior que a simples existência individual do pai, um pobre vinhateiro, algo, porém, que é transmitido por ele, algo, portanto,

que transcende a vida e a morte particulares, mas nelas se diz algo que pertence a uma memória viva.” Benjamin não nomeia esta dimensão e esta omissão também é o signo de um grande pudor. Ele insiste, aliás, muito mais na *perda* da experiência que a fábula encenava. Esta perda acarreta outro desaparecimento, o das formas tradicionais de narrativa, de narração, que têm sua fonte nesta memória comum e nesta transmissibilidade. As razões desta desaparecimento provêm de fatores históricos que, segundo Benjamin, culminou com as atrocidades da Grande Guerra – hoje, sabemos que a Primeira Guerra somente foi o começo deste processo. Os sobreviventes que voltaram das trincheiras observa Benjamin, voltaram mudos. Por quê? Porque aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado por palavras. (GAGNEBIN, 1994, p. 10).

A autora revela que a memória traumática não possibilita ao sujeito o acesso à linguagem. E, essa impossibilidade é o que ajuda a compreender que apesar da identidade do ponto de partida dos dois textos (o narrador e experiência e pobreza), há a constatação da perda da experiência e, também, da perda da narração tradicional. Trata-se, portanto, do que Benjamin (2004) anuncia, da memória traumática e a experiência do choque, sobre a impossibilidade para a linguagem e para a memória de assimilar o choque.

Segundo Seligmann-Silva (2003, p. 65), “ a memória do trauma é sempre uma busca de *compromisso* entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade” e uma das possibilidades de superação desse trauma se encontra no testemunho, cujo compromisso centra-se na memória individual e coletiva, como veremos a seguir.

1.2 Esquecer/Lembrar – Indizível / Dizível – Testemunhar

Os textos de Seligmann-Silva – *Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento* (2003) e *Testemunho da Shoah e literatura* (2008) – revelam que o “historicismo acreditou na possibilidade de conhecer o passado tal como ele aconteceu (...) e a historiografia na versão moderna é imparcial, fria e capaz de arquivar todos os acontecimentos” (Seligmann-Silva, 2003, p.60). Somente o conceito de testemunho possibilitaria imprimir respostas às questões postas de “pensar um espaço para a escuta a voz daqueles que antes não tinha direito a ela” (idem, 2008, p. 212).

A partir dos anos de 1970, o autor confirma que são encontrados dois elementos no teor testemunhal: “o testemunho da história no sentido de *testis* (equivalente ao paradigma da cena do tribunal) e o testemunho da experiência, no sentido do *superstes* (sobrevivente que sucumbe diante da tarefa de simbolizar a morte que viu de perto).” (Seligmann-Silva, 2008, p. 113). Os dois elementos são apresentados conforme o autor e a “onda de memória” em que o testemunho é realizado. A atualidade do conceito de testemunha se apóia na articulação entre a história e a memória do ponto de vista dos vencidos:

O testemunho possui um papel aglutinador de um grupo de pessoas [...] que constroem a sua identidade a partir dessa identificação com essa memória coletiva de perseguições, de mortes e dos sobreviventes. Na era das catástrofes, a identidade coletiva tende a se articular cada vez menos com base na “grande narrativa dos fatos e personagens heróis e a enfatizar as rupturas e derrotas. (idem, 2008, p.113).

Ao introduzir a importância da escrita, Roure (2011, p. 14), em seu texto *Quadro Negro*: escrita, experiência, memória e história, afirma que:

Se a Memória e a história só existem graças a capacidade e (re) inscrever em uma narrativa os traços deixados pelo passado (GAGNEBIN, 2006), sem a presença de um ouvinte que possa suportar a posição daquele que narra, e assim dar crédito e valor à história narrada, fica difícil suportar o peso de uma realidade traumática. É por isso que fazer da vivência uma experiência a ser narrada sempre implica mais de um, é preciso sempre um outro que suporte ouvir, ou seja, que suporte testemunhar a narração insuportável do outro e aceite que suas palavras revezem essa história. (ROURE, 2011, p.14)

Os testemunhos apresentam a possibilidade de falar do impossível ao narrarem os fatos vividos: “somente eles podem fixar a verdade do que viram, uma vez que, a experiência pela qual passaram, faz deles testemunhas únicas do inimaginável” (SOUZA, 2010, p. 250). Segundo esse autor, “é neste limite que o testemunho dos sobreviventes se afirma, hoje, como relato possível e verdadeiro da barbárie inimaginável” (Idem, p. 249).

Para Benjamin (2011, p. 63), “escrever a história quer dizer [...] citar a História”. Diante dessa afirmação, Seligmann-Silva (2008, p. 63) afirma que “o testemunho surge nos últimos anos com uma força e conquistou uma presença que nos obriga a rever todo as noções herdadas de séculos anteriores”, e, a tarefa da memória consiste em compartilhar tanto em termos da memória individual e coletiva como também pelo registro (acadêmico) da historiografia.” (ibidem, p. 63).

Ao abrir a memória, instiga as lembranças que às vezes não aparecem em ordem cronológica. Os detalhes, os fragmentos fazem a diferença para a história, e estes, ao serem explicitados em relação a formação de professores em Educação Sexual na RME/GO nos anos 1990 a 2000, devem também descrever a história dos vencedores: “como um desmantelamento(...) das várias unidades tradicionais ou naturais (...) com vistas à sua reorganização” (JAMENSON, 1992, p. 233). Essa descrição bem como os estilhaços que as compõem serão apresentados e observados à relevância desses estudos para a organização dos componentes desse quadro de investigação.

1.3 História Viva/ História Narrada

Os conceitos apresentados nos estudos de Benjamin possibilitam compreender a importância dos resquícios da história e dos fatores que permitem elucidar essa composição que ainda permanecem fechados. O local privilegiado para essa abertura se encontra nas memórias dos protagonistas que são os professores/ coordenadores. As narrativas desses sujeitos falam da ausência de registros oficiais das propostas em Educação Sexual da RME/GO e expressam sua opinião acerca do porquê de tal fato ter ocorrido nessa década.

Ao buscar nas memórias as razões dessa ausência, revelam, em contra partida, a/as história/histórias que ajudam a compor essa trajetória. Um dos exemplos desse exercício de (re)memoração foi observado nas narrativas do primeiro grupo focal deste estudo:

- (...) *Pensa que história que tem a educação e pensa a história que a gente teve. (...) Eu não levei nada para casa. Eu achei que não precisava levar nada para casa. Porque era para estar numa memória!!(...). Lá [No CEFPE] não tem nada... nem do seu tempo, nem do meu tempo, nem do tempo de ninguém. (...) (Professora A)*
- *Eles acham que a gente encontra tudo na internet. (...) Uma falha grande. Uma secretaria que não tem memória. (...) A biblioteca do centro de formação tinha que ter uma parte lá, só com a história da secretaria de tudo que foi feito. Dos cursos, dos materiais produzidos, as apostilas produzidas, dos currículos que eram produzidos no passado. (...) A nossa história deveria estar ali. (...). O dia que a gente morrer, acabou. (Professor E)*
- *Acabou. (Professora A)*

Porém, se passaram várias décadas desde o início dessas propostas e, como anunciou Benjamin (2011), não será possível conhecer a história como de fato ocorreu. E, se assim o fosse, correria-se o risco de apresentar uma história imparcial, com vistas a arquivar acontecimentos. Em razão desta prerrogativa, esse estudo lança mão do conceito de testemunho que permite que aqueles que estão silenciados possam apresentar suas experiências e seus discursos. Os professores/coordenadores são, nesse momento, testemunhas vivas que narram os fatos e apresentam ‘a verdade’ do que vivenciaram.

O enunciado que aparece nas narrativas dos professores: **“Se a gente morrer acabou”**, apresenta a necessidade premente em buscar a abertura desta história. E, ao abrir as possibilidades, por meio da rememoração, consiga interromper essa ‘continuidade temporal’ e provocar a ruptura do silêncio que a permeia.

Retoma-se, portanto, o conceito de história formulado por Benjamin que permite a articulação do tempo histórico em confluência (passado, presente e futuro), ou seja, enquanto o passado deve ser um transformador do presente, o presente é momento de luta e o futuro é um tempo desconhecido, embora reserve a esperança (BENJAMIN, 2011). Há, entretanto, possibilidade dos sujeitos dessa pesquisa reescreverem suas lembranças, reavaliarem sua experiência e contribuam com a reflexão sobre essa história. Nessa perspectiva, os detalhes podem fazer a diferença.

Benjamin (1994, p. 224) afirma que a “verdadeira imagem do passado perpassa veloz” e é preciso capturá-la, pois é por meio da busca do passado que haverá condições de compreender o presente, mesmo sabendo que não há condições de capturar o passado tal qual ele ocorreu. A rememoração é, também, a possibilidade de os professores reconhecerem-se na sua própria história, pois, “somente a humanidade redimida pode apropriar-se do passado em sua totalidade”. (Lowy, 2005, p. 50).

O embasamento teórico desse estudo não se encontra, apenas, em Benjamin, quem foi tomado nessa pesquisa para elucidar a importância da memória e da história da formação de professores em Educação Sexual na RME/GO. Localiza-se, também, em Michel Foucault que

se adentra nessa a fim de interrogar *como e por que* do silêncio dessa proposta e aprofundar as questões metodológicas pertinentes ao tema.

O próximo capítulo apresenta, com base nos estudos de Foucault, como, na modernidade, a sociedade ocidental tratou a sexualidade. Demonstra que a sexualidade tornou-se um objeto de investigação científica e, também, em controle administrativo e preocupação social. Essa transformação possibilitou organizar a disseminação do discurso sobre o sexo e, ao mesmo tempo, a incitação de falar sobre ele. Esses mecanismos ou dispositivos sinalizam a relação entre o saber/poder/prazer cujas bases se encontram fixadas no controle do corpo, na normalização e no discurso das sexualidades hegemônicas que, ora evidenciam, ora silenciam as práticas sexuais.

CAPÍTULO II

2 **Corpos e verdades**

“Acho que os anos irão se passar, com aquela certeza, que teremos no olho novamente a ideia, de sairmos do poço, da garganta do fosso, na voz de um cantador”. (Zé Ramalho)

Trazer essa temática e fazê-la elemento vivo dentro desse estudo, da formação de professores e esta em Educação Sexual não é uma tarefa simples, uma vez que esse tema está centrado não em evidenciar a sexualidade como “uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica e uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder [e de saber]” (RIBEIRO, 2008, p. 39). (Re) memorar a história da Educação Sexual na RME/GO, que foi trabalhada por professores na época (1990 a 2000), por meio das narrativas desses sujeitos e trazê-las para o presente, implica em várias questões, dentre elas está o entendimento de que “a sexualidade é uma construção produzida a partir de um dado lugar que se toma como norma ou como verdade. Existe, portanto, a necessidade em colocar a norma e as verdades em questão” (Idem, p. 39).

A sociedade moderna vive sob a égide da vigilância. A todo o momento há controle e avaliação dos seres humanos tanto no nível individual quanto no coletivo. Esse controle encontra-se naturalizado no cotidiano o que torna imperceptível a sua presença. As instituições adotam os mecanismos (dispositivos) disciplinares a fim de garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de corpo individual e social.

A educação, está impregnada desses mecanismos disciplinares de controle que invocam conteúdos, ordenamentos e a norma.

Em relação a estes conceitos de Foucault, uma de suas interpretes, Portocarrero (2009, p. 141) sintetiza os caminhos percorridos pelo autor em relação a esta temática:

Primeiramente, como objeto de saber, em suas pesquisas arqueológicas dos anos 60, (...) onde são buscadas as condições da existência de saberes empíricos, como a

ciência da vida que possibilitaram a constituição, a partir do final do século XVIII, das ciências do homem. (...) Em seguida, a vida é pesquisada como objeto de saber-poder, nos anos 70 na dimensão de uma genealogia das formas de relações de poder (...). Nesta dimensão, que é a de uma analítica do poder, as ciências biológicas constituídas a partir do século XIX são articuladas com outros campos de saber e de práticas. Esta articulação caracteriza as análises genealógicas como um estudo das relações de forças que incidem sobre a vida dos indivíduos e das populações, tomando-os como alvo, seja através da formação do poder disciplinar que exerce sobre o corpo e a alma, seja através da constituição do biopoder. (...) Finalmente, a vida é investigada como obra de arte em sua genealogia do final dos anos 70, (...) Aí, o antigo tema do cuidado de si é ressaltado como um conjunto de experiências modificadoras do sujeito, cuja finalidade é estabelecer para si mesmo um modo de vida ético e estético ativo.

O homem na modernidade tornou-se, portanto, objeto e sujeito do conhecimento das ciências humanas. Os saberes estabelecidos são normativos e utilizados para a construção do poder disciplinar. O sujeito moderno, para ser útil, dócil e produtivo, precisa ser disciplinado incidindo aí a necessidade das normas disciplinadoras em sua constituição.

Em suas análises, Foucault desenvolve a ideia de que o poder produz o saber e estes estão implicados, ou seja, “não há relação de poder sem a constituição direta de um campo de saber, nem saber que não suponha ou não constitua, relações de poder” (FOUCAULT, 2011, p. 30). O lugar do exercício do poder é o mesmo lugar da formação do saber, razão de poder-saber se articularem e se constituírem mutuamente. Um dos locais privilegiados para este investimento com objetivos de disciplinar os corpos e as mentes é a instituição escolar. Acerca dessa questão Bergamo e Ternes (2012, p. 273-274) assinalam:

É a partir da constituição das ciências do homem e da vida na modernidade, em sua articulação com o surgimento de uma nova modalidade de poder, que a função da escola enquanto um espaço de exercício do poder disciplinar deve ser compreendido. A análise da função desempenhada pela escola dentro da sociedade deve levar em condições o fato de que esta instituição consolida-se como espaço de produção/reprodução de discursos e saberes em consonância com as estratégias de poder disciplinar, cujo objetivo é a fabricação de corpos úteis e submissos.

Uma possibilidade de se realizar tal procedimento e, já retornando aos conceitos demandados, foi retirada das análises de Foucault quando apresenta a sexualidade como um dispositivo histórico¹. Este dispositivo estabelece uma relação entre o poder/prazer/saber, em que o corpo se torna objeto do conhecimento e se expande por todo o corpo social. Foucault (1988, p.100) o relaciona com:

(...) a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

¹ Foucault (2011, p. 244) um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas.”

Segundo o autor, foi a partir do século XVII e durante os séculos XVIII e XIX, especialmente no século XX, que a sexualidade não pode ser pensada com vínculo à “hipótese repressiva” (idem, p.15). O silêncio não se formou em torno do sexo, mas, se articulou com outro mecanismo de poder, o da enunciação:

Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso da sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (...) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”. (FOUCAULT, 1988, p. 16)

Esse discurso que envolve a sexualidade autoriza o vocabulário e o controle das enunciações. Para Foucault, ao invés do melindre em relação a linguagem e da preocupação em esconder o sexo, a preocupação é o seu destaque por “meio dos aparelhos inventados para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz”. (FOUCAULT, 1988, p. 35). Isto é, o autor trabalha na hipótese de que na modernidade, o ocidente foi investido de uma vontade de saber e que teria encontrado nas ciências seus principais canais de expressão e discursividade.

As descrições destes discursos se articulam nos níveis discursivos e não discursivos dos acontecimentos e são considerados as análises arqueológicas e genealógicas situada por Foucault. A arqueologia, portanto, procura descobrir formas de articulação do *como e por que* a prática política faz parte das condições de emergência, de inserção e de funcionamento.

A análise arqueológica define o discurso como um conjunto de enunciados² e estes se caracterizam da seguinte forma:

Primeiro: a relação do enunciado com aquilo que anuncia. Essa correlação é denominada por Foucault como “referencial” que é definido como conjunto de domínios que são regras de existência para os objetos e relação que aí se encontram nomeadas, designadas ou descritas. A função de existência relaciona os signos, que podem ser proposições ou frases, com um domínio ou campo de objetos, proporcionando que certos objetos sejam mencionados.

Segundo: formulará a relação que o enunciado tem com o sujeito. O enunciado é uma função vazia. Diferentes sujeitos se posicionam e ocupam esse lugar, quando formulam o enunciado. É, portanto uma posição determinada, um espaço vazio a ser preenchido por indivíduos diferentes.

Terceiro: no enunciado se encontra o modo de existência. Ele não existe isolado. Para que se torne enunciado é necessário que seja um elemento integrado a um conjunto de

² Machado (2012, p. 151) “Enunciado é uma função de existência, não é em si uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as fazem aparecer com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

enunciados. Assim, não há enunciado livre, neutro e independente, é necessário que ele faça parte de um conjunto.

O interesse da *Arqueologia* não se caracteriza pela possibilidade dos discursos, aqueles para os quais se estabelecem princípios de verdade ou validade a serem realizados. Seu interesse está nos discursos reais, efetivamente pronunciados, existentes como materialidade, ou seja, nas práticas discursivas³.

Em suas análises, Foucault mostra que saber não é uma exclusividade de ciência. O conhecimento humano (arte, literatura, educação) assume características singulares. Os regimes discursivos, portanto, são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme⁴, responsáveis pela delimitação de um campo de saberes.

A análise da episteme de uma determinada época põe em jogo o fato da existência de uma modalidade específica de saber, relacionando-a com a formação de práticas discursivas, outras formas de saber e estratégias em seu feixe de relações. A descrição foucaultiana das epistemes assume características singulares uma vez que interroga “o *solo* a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar e outros, não” (TERNES, 1995).

A consciência epistemológica do homem ocorreu após o século XVIII por meio de um processo de ruptura com a episteme clássica e a constituição de campos de conhecimento denominados por Foucault (2002, p. 490) *metaepistemológicos* (biologia, economia, filologia). Por sua vez, possibilitou as condições necessárias para o nascimento do homem como objeto de conhecimento. “Onde hoje se reconhece a existência primeira do homem, no ponto de encontro entre a representação e o ser, o pensamento clássico fazia surgir o poder do discurso enquanto linguagem capaz de representar o mundo, construindo quadros.” (MOURA, 2010, p.274).

A arqueologia, segundo Portocarrero (2009), retorna-se para a ordem interna e geral do saber, a fim de estabelecer relações entre as ciências biomédicas (medicina, biologia, filosofia e anatomopatologia) e outras ciências empíricas (economia, política e filologia), a filosofia e a cultura.

Os discursos surgem de acordo com a episteme de cada, de suas condições emergenciais e são permeadas pelas formas de controle discursivo fundamentados em procedimentos que podem ser de exclusão, de controle interno ao discurso ou de rarefação (FOUCAULT, 1996).

Em relação ao procedimento de exclusão, observa-se que se caracteriza pelas proibições relativas ao objeto de estudo, às circunstâncias de seu pronunciamento e ao sujeito que

³ Moura (2010, p.275) As práticas discursivas se apresentam como modos de fabricação de discursos e de mecanismos e estratégias dentro da dinâmica do saber-poder e, se estabelecem e se mantem no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas.

⁴ Bergamo e Ternes(2012,p.167) Episteme não é uma forma de conhecimento, mas um conjunto de relações entre os saberes em uma dada época, no nível das regularidades discursivas. É um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época.

pode pronunciá-lo. Os procedimentos relativos às circunstâncias que autorizam o pronunciamento do discurso mostram o papel do comentário, do autor e da disciplina⁵ no processo de controle discursivo.

O comentário e o campo disciplinar são constituídos de um espaço discursivo que autoriza ou exclui a possibilidade de elaboração e apropriação de saberes e discursos pelos indivíduos. A noção do autor é compreendida como um procedimento de controle, pois define, no nível das instituições e da sociedade, quais os indivíduos autorizados a proferir determinados discursos.

O sistema de rarefação impõe regras que limitam o acesso a determinados discursos. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado. Os discursos produtores de verdades são apoiados pelo suporte institucional, exercem pressão sobre outras formas de discurso. Todas as instituições e práticas sociais ao mesmo tempo em que oferecem suporte ao discurso buscam nele o próprio eixo de sua sustentação. Um exemplo é o sistema penal que busca sua justificação em uma teoria do direito, em um saber médico, sociológico, psiquiátrico (FOUCAULT, 1996).

Os discursos não estabelecem um relacionamento mecânico, linear, causal ou unidirecional, mas se apoiam sobre os sistemas de exclusão que os marcam. Esses sistemas tornam possível delinear e gerenciar os limites do dizível e do verdadeiro. O conceito de verdade ou erro insere-se nessa dinâmica disciplinar de tal forma que a mesma refere-se ao que é possível ser dito no interior em determinada época, da mesma forma como é possível falar em “erro disciplinado” (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Nem todas as regiões do discurso são igualmente penetráveis. Quanto mais proibida a região do discurso, maior o poder de quem a conhece e manipula. A educação é um desses exemplos uma vez que ocupa um espaço particular no processo de apropriação social do discurso, pois, embora seja o instrumento que oferece a todos os indivíduos o acesso às diversas modalidades de discurso, ela segue “as distâncias que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

2.1 Disciplina e regulação

As obras de Foucault: *História da Loucura*, *Nascimento da Clínica*, *As Palavras e as Coisas* apresentam um novo tipo de investigação para os métodos das histórias das ideias

⁵ FOUCAULT (1996, p. 30) “disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a que sucedeu ser seu inventor”.

ou das ciências (MACHADO, 2012, p.143). Para Bergamo e Ternes (2012, p. 265), Foucault procura compreender como ocorreu a formação dos saberes do homem que aparece em duas configurações distintas, a Idade Clássica e a Modernidade e, nesta última, sofre transformações que tornaram possível o surgimento das Ciências Humanas.

Como já foi explicitado anteriormente, no século XIX, período conhecido como Modernidade, surge um homem que exerce “o duplo papel de objeto de conhecimento e de sujeito que conhece” (Bergamo e Ternes, 2012, p. 265). Abre-se, portanto, a possibilidade para a constituição das ciências humanas. Em relação a essa constituição, Portocarrero (2009, p.1) assinala que:

A epistemologia analisa a construção da verdade realizada pelas ciências da vida em movimento, apontando rupturas, explicitando a atualidade desta construção e tornando-a compatível com o pensamento filosófico. A arqueologia dirige-se a outro nível de análise, voltando-se para a ordem interna e geral, a fim de estabelecer relações entre as ciências biomédicas (medicina, biologia, fisiologia, anatomopatologia) e as outras ciências empíricas (economia política, e filologia), a filosofia e a cultura.. Já a genealogia relaciona a biologia e política, saber e poder, numa crítica à medicalização e à normalização efetuadas em nossa sociedade.

O poder em si só não existe, o que existe são práticas e relações de poder, e essas podem ser notadas nas práticas sociais (Foucault, 1988, p. 89). Para o autor, o “poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (idem, p. 89). Segundo Portocarrero (2009, p.196), Foucault considera:

como os poderes específicos, micropoderes, que possuem uma tecnologia e história próprias, a eles se relacionam. (...) dirigindo sua pesquisa para os múltiplos mecanismos locais do poder que possuem a eficácia produtiva para fazer do indivíduo e da população entidades saudáveis e normais, através das tecnologias de normalização e de sujeição à força da disciplina.

Machado (1985) afirma que há uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica e uma positividade no poder e, nesse aspecto, é o que explica o fato de que o poder tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. Enfim, discipliná-lo. Percebe-se, então, que o homem moderno é fruto das relações de poder-saber, sendo o poder disciplinar produtor desse indivíduo que tem como objetivo:

Manter o corpo em uma relação analítica, na qual todos os detalhes são minuciosamente analisados, juntamente com a organização interna e a eficácia de seus movimentos. Procura-se aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua forma política, como uma força produtora de individualidade. (BERGAMO E TERNES, 2012,p.52)

O dispositivo disciplinar procede por meio da distribuição dos indivíduos no espaço, ou seja, “estrutura-se a disciplina no tocante ao espaço físico (...). Todo saber em torno da disciplina é criado fazendo emergir campos de conhecimentos inéditos, que objetivam elabo-

rar novas estratégias de saber-poder sobre a conduta dos homens” (BERGAMO e TERNES, 2012, p. 53).

Exemplos dessa constatação centram-se na estrutura física e arquitetônica das instituições disciplinares que se organizam para realizar a vigilância/controlar dos indivíduos que, conforme Moura (2010, p. 65), é internalizada e dispensa a presença física de um vigilante. Cada indivíduo torna-se seu próprio vigia. A autora comenta, ainda, que as novas áreas do saber, associadas às ciências humanas modernas, se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas na vigilância. Dessa forma, o indivíduo é mantido sob um olhar permanente e, por meio de ferramentas eficientes, colhem-se dados, permitem perceber as aptidões e as classificam por meio do registro, da contabilidade, da observação e das anotações individuais de cada sujeito.

As instituições disciplinares, portanto, “se constituem em observatórios políticos, aparelhos que permitem o conhecimento e controle perpétuo da população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor, do médico, do fiscal ou até dos próprios colegas de instituição. Os mecanismos de poder agem de forma dupla: adestrando e submetendo os indivíduos e excluindo de forma punitiva todos aqueles que não se submetem aos seus processos (Moura, 2010, p.65).

A partir do século XVIII, o ‘normal’ se estabelece como princípio de coerção e os saberes estabelecidos são normatizados e usados para a construção do poder disciplinar. Conforme Ternes (2007, p. 47), esses mecanismos “vão além da tarefa clássica de representação da realidade. Não se trata apenas de investigar. Urge examinar. O exame é um procedimento novo na história ocidental. (...) Conhecer é hoje, normalizar”. O sujeito moderno para ser útil (produtivo) e dócil precisa ser disciplinado e as normas disciplinadoras são imprescindíveis para a constituição do sujeito moderno e, o exame, por se constituir em controle normalizador: qualifica, classifica e puni.

Moura (2010, p. 61) refere-se ao exame como um sistema de classificações que se estabelecem em todos os campos do saber.

Nele as relações de poder e saber se entrelaçam de forma perfeita e harmônica, pois nessa técnica delicada, estão comprometidos todo um campo de saber e todo um tipo de poder. (...) Constitui-se como uma ferramenta que, mais do que sancionar, afere a eficácia e o alcance das tecnologias do poder em determinado campo do saber. (...) Põe em funcionamento relações de poder que permitem tanto retirar dos indivíduos quanto construir um tipo específico de saber. É o instrumento, por meio do qual, as instâncias de poder extraem e produzem um campo de conhecimentos sobre os indivíduos de tal forma que “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes” (FOUCAULT, 1987, p. 155). Torna possível não somente a troca de saberes, seu investimento se faz no nível daquilo que torna possível algum saber.

É na sociedade disciplinar que nascem os saberes, as ciências humanas e, as principais características da disciplina são organização do espaço, controle do tempo, vigilância e registro contínuo de conhecimentos são inter-relacionadas. Machado (2012, p.176) considera

que cada uma serve de ponto de apoio as outras. Elas se “adaptam às necessidades específicas de diversas instituições que, cada um, à sua maneira, realizam um objetivo similar, quando consideradas do ponto de vista político”. Para o autor, o fundamental da análise Foucaultiana é que o saber e poder se implicam mutuamente:

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (...) a partir do século XIX todo agente do poder vai ser um agente de constituição de saber, devendo enviar, aos que lhe delegaram poder, um determinado saber correlativo de poder que exerce. É assim que se forma um saber experimental ou observacional. Mas a relação ainda é mais intrínseca: é o saber como tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotada de poder. É como saber que tem poder. (MACHADO, 2012, p.177).

Ao abordar a trajetória do pensamento de Foucault, Machado (2012) afirma que a análise genealógica Foucaultiana encontrou novos rumos, quando o autor ‘complementou’ essa genealogia da sociedade disciplinar e descobriu que os dispositivos da sexualidade não eram apenas do tipo disciplinar, como já foi aqui expressado, mas se constituíram numa anátomo-política do corpo humano que se realizam por uma biopolítica da população e por um biopoder que incide sobre o corpo com o objetivo de assegurar a sua existência.

2.2 Corpo e o biopoder

O dispositivo da sexualidade destacou o corpo (a anatomia, os desejos, as relações entre os indivíduos) e o sexo passou a funcionar como um dispositivo disciplinar que controla os indivíduos e mapeia seus comportamentos por meio de uma “economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre biológico e o econômico” (FOUCAULT, 2005, p. 35).

A partir da segunda metade da década de 1970, Foucault tematizou a vida enquanto uma verdade enraizada na trama política. Ao apresentar essa temática inserida nas análises do autor, Ternes (1996, p.199) afirma que:

Não se trata apenas em conhecer o funcionamento interno do vivo. Conhecer, cada vez mais, significa interferir. Não que haja alguma intenção malévola por detrás ou algum condicionamento incontornável. Objeto *histórico*, a vida aparece nos limites de sua degeneração. Vida e morte, já observei, tornam-se, na modernidade, fronteiras de saber. Mas não somente isto. Aparecem, também, como demarcadores políticos. *Poder-saber* não é uma expressão vazia no discurso foucaultiano. Então, conhecer o vivo, significa, também, enquadrá-lo numa escala de normalidade. Foucault tinha uma consciência aguda de que o nascimento da Biologia, descrito admiravelmente em *Les Mots et les Choses*, tem muito a ver com os planos de saúde pública, com as políticas de população, com as discussões acerca da eugenia, com o discurso moderno da sexualidade.

As preocupações no século XVIII com a saúde pública foram os principais alvos do sistema capitalista que buscou organizar o bem estar da população a fim de assegurar a regulamentação deste mesmo sistema. Nesse eixo, surgiram as ciências humanas que produziram novas tecnologias e os instrumentos de controle social, ou seja, os mecanismos de poder incidem sobre a vida, tornando-a alvo na era do biopoder: “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa” (FOUCAULT, 1988, p. 151).

O biopoder atua na “sujeição dos corpos e o controle das populações” (FOUCAULT, 1988, p.131) e se desenvolve por meio da disciplina do corpo, do adestramento, integração de sistemas de controles que regulam a população, o corpo-espécie: a proliferação, a duração de vida, os nascimentos a mortalidade e a sua condição de saúde.

A regulação e controle se originaram das medidas políticas que caracterizaram a “biopolítica”, ou seja, a vida, inserida no domínio da classificação, da regulação e do controle proporcionou a propagação das tecnologias políticas sobre o corpo tais como a alimentação, a moradia, os espaços de existências, dentre outras. Desse modo, o poder insere novos mecanismos que possibilitam a garantia da vida e a sua regulação, ou seja, a lei passará a funcionar como norma cuja função será a regulação, pois “uma sociedade normalizadora é efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1992, p.134).

O autor afirma que o sexo teve “acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie” (Foucault, 1988, p. 137). Por meio do sexo, obteve-se o poder sobre o corpo, razão pela qual, há a proliferação de discursos, incitação e exames minuciosos sobre o sexo, isto é, “de um polo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, objetivos da disciplina do corpo e o da regulação das populações” (FOUCAULT, 1988, p. 141).

O corpo, assim compreendido, objeto de saber, alvo do poder, instituído pelo discurso, constitui-se nos fundamentos do pensamento foucaultiano. Essa compreensão da centralidade do corpo no pensamento moderno ocidental permite visualizar como as transformações históricas dos mecanismos de poder, a partir da Modernidade, para o biopoder, repercutem em novas formas de exercício do poder.

Compreender, portanto, as práticas discursivas e não discursivas que caracterizam a sociedade contemporânea, especialmente, as práticas de produção de corpos se tornam tarefa precípua, uma vez que elas alicerçam as indagações acerca das redes de saber, poder e subjetividades a serem exploradas nos estudos da educação.

2.2.1 Dispositivo da sexualidade e educação

Em sua análise do dispositivo da sexualidade, Foucault (1998) afirma que a partir da época clássica as práticas sexuais eram despojadas de disfarce e segredo. A partir das transformações advindas com o renascimento do século XII as práticas religiosas colocam a

sexualidade no campo pessoal e privado, retirando-a da esfera pública e explícita. Porém, até o século XVIII, os atributos das práticas sexuais continuam sendo explorados nas esculturas, na literatura e nas artes. O segredo ainda não fazia parte das vivências, as palavras eram ditas livremente e o diferente era tolerado.

A partir do século XVIII, a sexualidade aparece como um campo de conhecimento delimitado pelas ciências e torna-se um elemento discursivo⁶. Para Foucault (1979, p. 258), “existe sexualidade depois do século XVIII, um sexo depois do século XIX. Antes, sem dúvida, existia a carne”, ou seja, o sexo se converteu num objeto histórico.

Na Era Vitoriana⁷, século XIX, institui-se a repressão sexual a qual Foucault investe em analisar e, em seguida, refutar as ideias da vertente do pensamento repressivo e das instituições que normatizam essas práticas por meio de interdições e censuras. O autor não enfatiza o conceito de *repressão sexual*, uma vez que ele não concebe a interdição sexual e nem sua colocação como elemento fundamental que alguns autores procuravam proclamar em relação ao sexo na modernidade.

Ao invés de reprimir o sexo, houve uma incitação discursiva sobre o mesmo. Considera-se que o ponto principal que se investe intensamente é no “fato de se falar do sexo, quem fala os lugares e os pontos de vista do que se fala as intuições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que diz. (...) A colocação do sexo em discurso”. (FOUCAULT, 1988, p. 16).

Para o autor a sexualidade conecta-se aos discursos das ciências da vida e da sociedade que servem de referencial para legitimá-la. O sexo fica subordinado às instituições que organizam os saberes e obrigam-no à existência discursiva doutrinária. Exemplos dessa conexão são as instituições pedagógicas que se encarregaram das crianças, codificaram os conteúdos, qualificaram os locutores para a educação sexual e, dentre outras formas, produziu a “deseducação sexual”.

Bernardes (1985) em seu livro *A Deseducação Sexual* apresenta esta construção articulada em três etapas que norteiam estratégias para sua implementação:

A construção do costume anti-sexual – engenhosamente articulada em um primeiro momento sobre a produção do sentimento de culpa generalizado, em um segundo momento sobre a negação do prazer do corpo e sobre a afirmação do prazer do dinheiro e finalmente sobre a organização de uma hierarquia capaz de impor a moral sexofóbica da violência – parece estreitamente ligada à fetichização da figura paterna. (...) O patriarcado. (...) O pai é o protagonista principal de todas as operações dirigidas á fundação da síndrome anti-sexual. (...) A sexualidade parece condicionada, pelo sentimento de culpa, pela negação do corpo, pela substituição pelo dinheiro, pela ameaça da hierarquia e da intolerância. Estas são as orientações estratégicas de fundo do patriarcado autoritário e repressivo. (BERNARDES, 1985, p. 83).

⁶ Para Foucault (1996, p. 43), os elementos discursivos são os objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias que se relacionam em forma de sistema e determinam uma formação discursiva. Tornando possível passagem da dispersão para a regularidade.

⁷ Fuertes e Lopes (1989, p. 33) definem o regime vitoriano como formulações morais predominantes no final do século XIX e começo do século XX. “Em termos de sexualidade, a moral vitoriana – denominação decorrente do longo reinado de Vitória I, da Inglaterra – defendia princípios muito repressivos, herdados das formulações características da sociedade estamental”.

Para esse autor, a escola ao implementar a Educação Sexual, transmite informações (des)encorajadoras ao exercício das práticas sexuais e estabelece normas que visam preservar as instituições. Assim, a instituição escolar demarca as expressões da sexualidade e, ao mesmo tempo, vale-se de informações biofisiológicas que carregadas de valores proporcionam uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (FOUCAULT, 1988, p. 37).

Há duas intenções preconizadas por Foucault (1988) no que tange a implantação do discurso sobre o sexo. A primeira visa investigar os deslocamentos entre a passagem de um discurso sobre sexo/sexualidade, inscritos em um registro moral e religioso, para um discurso científico e, este, por sua vez, ao se tornar verdade preconiza a função de normatização. Introduce, portanto, a ciência sexual.

A partir do século XVIII, Foucault (1988, p. 34) afirma que os discursos se multiplicaram nos locais onde o poder exercia e como meio para o seu exercício. A incitação à fala, aos dispositivos de audição e registros, aos procedimentos de observação e questionamentos promovem uma existência discursiva:

Do singular imperativo, que impõe e cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça, incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi a imensa prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. (FOUCAULT, 1988, p. 34).

Os estudos do autor evidenciam ainda que, até o final do século XVII, havia três códigos das práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Enquanto o sexo conjugal estava sob a vigilância e as recomendações, a sexualidade infantil permanece com a indiferença. As interdições referentes ao sexo eram apoiadas no Direito. Nos séculos XVIII e XIX, multiplicam-se os discursos, a dispersão da sexualidade e as implantações múltiplas das perversões e provoca modificações no sistema vigente por meio da explosão discursiva:

O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito a maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que amam o outro sexo. Os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. (FOUCAULT, 1988, p. 39).

As atitudes sexuais, antes condenadas, passam por modificações. Surge uma “diversidade sexual periférica” que são questionadas por Foucault. A intervenção da Igreja na sexualidade conjugal perdera seu rigor, mas a medicina “inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais incompletas; classificou as formas de prazeres anexos; (...) empreendeu gestão de todos eles”. (Foucault, 1988, p. 41).

Nesse contexto, a preocupação de Foucault centra-se na forma como o poder foi exercido. Uma das formas é o controle da sexualidade das crianças que se torna matéria médica e pedagógica que por sua vez é controlada por meio de uma difusão do poder e do objeto

sobre o qual o exerce. Há a perseguição a autoerotização e a vigilância constante forçam as confissões.

As formas de controle médico, pedagógico e familiares mostram os mecanismos de incitação entre o poder e o prazer. “O poder, toma seu cargo na sexualidade, assume como um dever roçar os corpos acaricia-os com os olhos, (...) açambarca o corpo sexual” (Foucault, 1988, p. 45). Foucault segue afirmando: “O poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue, e diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar-se ou de resistir” (Idem).

Os procedimentos de controle são para Foucault (1988, p.48) “a proliferação das sexualidades é garantida e relançada pelos lucros econômicos”. Esse controle do prazer/poder se efetiva por intermédio da medicina, da psiquiatria, da prostituição e da pornografia, ou seja, para o autor a sociedade burguesa do século XIX é caracterizada pela perversão explosiva e fragmentária cujo interesse também é econômico.

A ação da explosão discursiva leva ao refinamento do vocabulário e um controle do que seria dito. Define-se quem, para quem, onde e como se fala sobre o sexo. Para dar conta dessa definição, a sexualidade inserida num corpo foi tomada pelas instâncias sociais (família, igreja, escola, dentre outras) e pelos diferentes campos como a medicina, a psicologia, que instigam a dizer, escutar, registrar e redistribuir o que se diz da sexualidade.

Reis (2002, p. 382) situa este debate no Brasil a partir do final do século XIX, quando as práticas discursivas da medicina social incidiram nas práticas familiares prescrevendo aos pais e professores comportamentos adequados ao manejo das crianças.

A escola, terreno fértil para a sementeira e difusão às famílias de comportamentos sanitários e higiênicos voltados a um conjunto de hábitos e atitudes sadias, físicas e morais adequados ao sistema político da época, torna-se alvo das preocupações do Estado e das políticas públicas que trazem por referência os ideais de civilidade e utilizabilidade produtiva (REIS, 2002, p. 382).

Na pesquisa de Figueiró (2004), *O Estado da Arte da Educação Sexual no Brasil*, surgem quatro abordagens acerca da Educação Sexual. *A abordagem médica* tem discursividade fixada na díade saúde/doença, enfatizando a ação terapêutica para o tratamento dos desajustes sexuais e das angústias relativas à sexualidade. Essa abordagem proporciona informações em contexto terapêutico ou programas preventivos de saúde pública, com a finalidade de assegurar a saúde sexual dos indivíduos.

A trajetória dessa abordagem no Brasil teve a influência de médicos de diferentes áreas de atuação (ginecologistas, urologistas, andrologistas, psiquiatras, endocrinologistas, entre outros) que organizaram grupos cujas ações proporcionaram a criação de associações, publicação de livros e a realização de cursos de formação profissional em Sexologia e Educação Sexual.

A valorização do asseio, preconizada na obra de Foucault – *Cuidado de Si* – passou a intervir na Educação Sexual das escolas por meio de observações detalhadas e de classifi-

cação que tinha como objetivo ressaltar os “vícios, defeitos, erros de modo a atingir o cerne do caráter e da alma, forjando os futuros cidadãos numa ação corretiva (REIS, 2002, p. 383).

A autora em questão afirma não ser por acaso que a Educação sexual se torna reserva de mercado da ação pedagógica dos sexólogos que trazem como “marca scrips associados ao controle das práticas sexuais, têm por fundamento de seu trabalho o comportamento sexual, esta uma forma particular da sexualidade humana” (idem).

Os estudos de Colombino (1980, p. 19) apresentam que o sexo e a sexualidade constituíram-se um desafio para as ciências modernas e uma das formas de ordenamento da sexualidade se estabeleceu em razão dos trabalhos multidisciplinares das ciências. Dentre elas, a criação da sexologia⁸, ou seja, ao final do século XIX, quando foram organizadas as ciências humanas e situadas as referências teóricas na medicina legal e na psiquiatria. Para o autor, a partir do século XX, ocorreu a difusão de outras concepções que constituíram os campos bio-psico-socio-cultural por meio de estudiosos europeus como KrafftEbing y Hirschfeld e Freud e os americanos Davis, Hamilton y Termam e Alfredo Kinsey.

A partir da Primeira Guerra Mundial, Gonçalves (1988) afirma que inaugurou-se uma nova fase destes estudos, referendada por Reich, a Sociologia sexual com Kinsey e a Biologia-Fisiológica Sexual de Master y Johnson dentre outras. Nesse contexto, “a norte americana Elizabeth OsgoodGoodrich publicou em Chicago (Estados Unidos) um livro intitulado: *“Sexology as the Philosophy of Life”* (1867), sendo esta, a primeira vez que se utilizava o termo sexologia” (COLOMBINO, 1980, p. 26).

As experiências realizadas pelos estudos da sexologia definem outras estratégias e introduzem a mercantilização para este campo de atuação. Gonçalves (1998, p. 54) apresenta como essas intervenções inseriram-se no corpo social:

Os resultados de tais experiências são lançados no mercado como verdadeiras receitas de o bem viver do sexo. Os deslocamentos que se operam também são interessantes pontos de análises: o que era considerado desvio, perversão, tabu, transforma-se com o olhar científico e neutro da sexologia em disfunções, variante comportamental, regra de normalidade. (...) A abordagem sexológica é mercadológica, de massas. Pretende atingir rápido o maior número de pessoas possível. E é justamente por isso que a pedagogia ou o sistema escolar mais uma vez servirá de estratégias para a disseminação de novos conhecimentos que se pressupõem universais. Isto porque os sexólogos dão grande importância a educação sexual como forma ideal de transmitir as palavras corretas para se referir ao sexo, utilizando uma linguagem despida de ambigüidade e suficiente neutra para permitir ao sujeito expressar-se sem dificuldades.

As derivações e as consequências do ‘*o que fazer*’ da sexualidade na sociedade moderna são resultantes da ‘colocação do sexo em discurso’, como foram abordadas nesse capítulo. A educação sexual, ao estabelecer parceria com a medicina e as ciências sociais,

⁸ Segundo Colombino (1992, p. 20), o termo sexologia foi criado por Iwan Bloch, que proclamou no início do século XX (1908) que a “*sexualwissenschaft*” era uma ciência com metodologia própria. Porém, de acordo com o autor, ela foi iniciada como disciplina científica em meados do século XX.

possibilitou a implantação dos conteúdos e das qualificações de todos os envolvidos na escola (os docentes, discentes ou administradores).

A sexologia reúne profissionais de diferentes áreas, originárias da medicina, psicologia, pedagogia entre outras e se voltam para o que chama de Orientação Sexual, Educação Sexual e Informação Sexual. Para Werebe (1998), o termo usual para designar as práticas educativas intencionais em matéria da sexualidade deve ser Educação Sexual. A orientação sexual possui, segundo a autora, determinantes que “podem causar ambiguidades, podendo ser interpretada como orientação que a pessoa imprime à sexualidade e que pode ser homo, hetero ou bissexual” (Werebe, 1998 p.155). O termo Informação Sexual tende a uma dissociação entre a informação da educação. Para a autora, não há fronteiras entre ambos, pois “informar é educar e a informação sexual não é neutra” (Idem).

Essas intervenções que compreendem interferências deliberadas, sistemáticas, planejadas e relativas ao domínio da vida sexual são denominadas de Educação Sexual Intencional ou formal. Essas são realizadas dentro ou fora da escola e direcionadas às crianças, aos jovens e aos adultos.

Nessa perspectiva intencional da Educação Sexual, Figueiró (2004) refere-se a **abordagem pedagógica** e esta se vincula ao processo ensino aprendizagem dos conteúdos relacionados à sexualidade. Estudiosos da área, como Vitiello (1991), Cavalcante (1993), Barroso e Bruschini (1982) são considerados, pela autora, exemplos desta abordagem, uma vez que apresentam uma discursividade com o enfoque médico e psicológico, porém oferecem reflexões sobre o papel da escola e do professor.

Por outro lado, a instituição escolar trabalha, também, dentro de uma perspectiva de educação sexual não intencional. Werebe (1998) apresenta situações em que essa modalidade aparece no cotidiano escolar. Segundo a autora, ela ocorre quando há resistência dos professores no enfrentamento das brincadeiras e comportamentos de ordem sexual, ou quando se omitem ou silenciam em relação as manifestações concernentes à sexualidade, levando os alunos a entender que o sexo é algo secreto, vergonhoso e que não se deve falar.

Para a autora, a Educação Sexual Informal promove, também, estratégias com mensagens subliminares, tais como a forma de vestir, agir, os valores transmitidos e o tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos; os conteúdos das disciplinas, que estão impregnados de valores, normas e papéis sexuais que transmitem, reforçam e reproduzem relações de dominações, subordinações e modelos sexuais estereotipados.

Os grupos sociais, como as associações e clubes religiosos, políticos, esportivos, dentre outros, frequentados pelas crianças e jovens, também, exercem ação educativa uma vez que propiciam intervenções sobre a sexualidade. Werebe (1998) diz que nesses grupos, as crianças e os jovens, realizam múltiplos contatos de intercâmbios de toda ordem e desempenham um papel relevante na formação e na troca de informação:

Muito frequentemente as crianças e os jovens se sentem mais a vontade em conversar sobre sexo com seus pares, porque julgam que enfrentando os mesmos

problemas, podem melhor compreendê-los. Mas, em geral os conhecimentos de uns e outros são insuficientes ou incorretos. Porém, o que mais importa para ela é a troca de confidências, de inquietudes comuns. (...) Nestes grupos de pares se estabelecem laços de amizade, importantes para o desenvolvimento social e afetivo (...), Também é nesses grupos que frequentemente os jovens encontram seus parceiros amorosos com os quais tem suas primeiras experiências sexuais (WEREBE, 1998, p. 151).

Ao retomar a história dos movimentos que se direcionam ao processo de Institucionalização da Educação Sexual e da Sexologia, observa-se que o seu início ocorreu na década de 1980. As Universidades e Institutos de Estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, organizam Pós Graduações *Lato Sensu* em Sexologia e Educação Sexual nas faculdades de medicina e de psicologia. Russo *et al.* (2011, p. 51) fazem duas observações acerca desse fato:

Em primeiro lugar embora a ginecologia – obstetrícia oferecessem um nicho de maior legitimidade do que a psicologia comportamental no momento de constituição do campo, a medicina necessita demarcar fronteiras claras entre suas práticas e as de outros profissionais para manter sua própria legitimidade. Um alvo especial são os psicólogos que já vinham disputando espaço com os psiquiatras no que diz respeito à prática psicanalítica. (...) Em segundo lugar o acolhimento da sexologia por psicólogos da vertente comportamental aconteceu numa universidade particular que não comungava do mesmo prestígio de outras universidades. Isto indica com assinalamos no caso da “primeira sexologia”, esta “segunda sexologia”, também estruturou nas margens das especialidades e instituições de maior prestígio no meio profissional e acadêmico.

Nessa época, ressurgiu o interesse pela educação sexual. Esse movimento, denominado por Bèjin como a **segunda onda sexológica**⁹, “parece não guardar continuidade com a do início do século, tanto na perspectiva clínica quanto na educacional” (RUSSO *et al.*, 2011, p.38). Este projeto de constituição de saberes e práticas sexológicas ocorreram com um movimento que reuniu médicos (em especial ginecologistas) e psicólogos, de um lado, e a implantação da educação sexual nas escolas, de outro.

Apesar dos esforços em desenvolver as especialidades médicas que tratassem da sexualidade especificamente, Reis (2002, p. 383) afirma que a medicina vem, por meio dos discursos, colocar o que deve ou não ser entendido sobre sexo/sexualidade/diferenciação. Porém, os sexólogos, consultores de programas e projetos educacionais vem “se ocupando fundamentalmente do controle de categorias, tais como: número de parceiros, sexo biológico e a adoção de práticas preventivas relacionadas ao sexo/população, sexo/doença e ao sexo/orgasmo (idem).

Outra abordagem explicitada no estudo de Figueiró (2004) apresenta uma **abordagem religiosa** em matéria de Educação Sexual que possui duas vertentes: Tradicional e Libertadora. A primeira propõe atitudes conservadoras, ou seja, submissas às regras estabeleci-

⁹ Segunda onda sexológica é o movimento denominado a partir dos anos 1970 cujo caráter é uma perspectiva clínica da educação sexual.

das, mas também pode parecer atitude questionadora, que segue às normas religiosas oficiais e se guia pelas interpretações literais da bíblia, mas procura adaptar-se às normas oficiais, à cultura e ao contexto sócio-histórico de cada época como as relacionadas às publicações na temática, do início do século.

A Igreja se destaca por ser uma das instituições que apresenta uma influência determinante na educação sexual não intencional¹⁰. Os estudos de Figueiró (1996) e Gonçalves (1998) apontam que até meados do século XX havia por parte da Igreja uma discursividade que vinculava o sexo e amor ao parceiro; o casamento heterossexual e a procriação que se efetivavam por meio da obediência às normas religiosas oficiais e da interpretação e submissão das mensagens bíblicas.

Ainda, segundo a autora, abordagem tradicional influencia diretamente as publicações na temática Educação Sexual ao final do século XIX e início do século XX. As obras brasileiras sofreram influência europeia e americana, cujos estudos, nas primeiras décadas do século XX, são voltados para as perversões sexuais ou de caráter religioso que preconizavam a moral cristã e concebiam a prática da sexualidade vinculadas à procriação. As publicações, dessa época, enfatizavam também a educação das crianças por meio de guias de orientação aos pais e professores.

A outra abordagem religiosa, a libertadora, possui a preocupação com a formação religiosa, utiliza-se de uma discursividade que procura conservar alguns princípios como o amor, a justiça e o respeito mútuo e, segundo Figueiró (2004), concebe a Educação Sexual como um instrumento de transformação social e, o indivíduo, sujeito da sua própria sexualidade.

Foucault (1988) aponta, ainda, para uma ciência sexual inscrita no processo político e considera a qualidade de sua população como riqueza nacional e potencial das reservas naturais. Desenvolve, portanto, o dispositivo da tecnologia do sexo e proporciona estratégias específicas, uma delas na regulação das populações.

Em relação ao processo político e histórico e ao sistema de regulação populacional, o presente estudo lança mão da abordagem política, apresentada por Figueiró (2004). Este enfoque considera relevante as vivências pessoais da sexualidade e considera a Educação Sexual impregnada por um compromisso com a transformação social. Esta transformação irá conduzir os debates para as questões que envolvem poder e aceitação das diferenças e respeito às minorias. A preocupação consiste em resgatar o erotismo (prazer e visão positiva da sexualidade) e as questões de gênero, em que os papéis sexuais sejam pensados a luz de um enfoque social, histórico e cultural. Este discurso se apresenta devido ao processo de modernização do país que alterou a fisionomia social, econômica e política do país. Para a

¹⁰ Educação Sexual informal é um conjunto de ações não deliberadas que influenciam o indivíduo desde o nascimento por meio das atitudes, dos comportamentos, das opiniões e dos valores ligados a sexualidade. Existe em todas as civilizações de maneira inconsciente e assumem características variadas conforme a época ou a cultura. (FIGUEIRÓ,2005,p.289).

autora, esse contexto político junto com a difusão dos ideais da “contracultura” provocam uma mudança *de* atitudes e comportamentos.

Russo et al. (2011) consideram esse período um movimento de liberação e (des) repressão que condenava todas as formas de autoritarismos. Citando Pereira, as autoras apresentam as ideias chaves que definem o que elas denominam reorientação:

(...) três ideias chave definem essa reorientação: o antitecnicismo, o anti-intelectualismo e a politização do cotidiano. No caso das duas primeiras, trata-se de uma negação da racionalidade e da ética do trabalho típicas da sociedade industrial avançada. No meio jovem, essa negação se expressou por meio do “desbunde” e do uso de drogas, combate de um estilo de vida no qual se misturavam hedonismo, ludicidade e erotização das relações sociais. Por outro lado, a experiência do cotidiano, do reino privado, assumia uma conotação política, passando a ter um papel de *locus* da crítica social. (RUSSO et al., 2011, p. 29).

Os fatos apresentados apontam para as mudanças no comportamento da juventude e deixa de lado as questões tradicionalmente vistas como políticas, atingindo comportamentos relativos à sexualidade e aos costumes. Conforme a autora, os jovens de camadas médias urbanas, letradas, tornam-se adeptos de uma espécie de revolução sexual e temas como relação sexual fora do casamento, relacionamentos “abertos”, relações com pessoas do mesmo sexo, dentre outros, incorporam aos comportamentos e são tomados como bandeira de luta. Esse movimento denominado “contracultura” critica os papéis tradicionais, dentre eles o modelo familiar vigente e partem em busca de relações livre dessas ‘amarras’.

Essa transformação incide na queda da fecundidade. Russo *et al.* (2011) destacam esse dado, pois não havia por parte do Governo uma ação na área das políticas populacionais ou de planejamento familiar, como era o caso dos países como a China, Índia, entre outros. Essa política de natalidade tinha opositores como a Igreja, o próprio Governo e intelectuais de esquerda que viam com desconfiança as políticas de controle populacional, acreditando que o fundamental não era o controle da natalidade, mas a queda da taxa de pobreza.

Portanto, o que justificaria a queda na taxa de natalidade seria a urbanização acelerada, a industrialização, a expansão dos meios de comunicação e de transporte, junto a comercialização das pílulas contraceptivas e as discussões para a mudança do comportamento reprodutivo que popularizou o uso da pílula, do aborto (apesar da criminalidade) e da esterilização (mesmo que a Igreja se opusesse).

É necessário destacar que nesse ínterim surgem dois movimentos que irão demarcar a importância da organização civil em relação aos avanços desta temática: o *feminista* e o *homossexual*. Os grupos de mulheres que lutavam pela liberação feminina, levantavam a bandeira de luta, problematizavam as desigualdades em relação a gênero, trabalho, maternidade, paternidade, fertilidade, reprodução, entre outros; e o movimento homossexual, repercute na busca pelos direitos humanos. Para a Faccini (2009, p.1):

O surgimento do movimento homossexual indica a aspiração a reivindicar direitos universais e civis plenos, por meio de ações políticas que não se restringiam ao

“gueto”, mas que se voltavam para a sociedade de modo mais amplo. Com antecedentes em mobilizações acontecidas em outros países desde fins da década de 1960, e a partir de redes de sociabilidade estabelecidas nas grandes cidades, os primeiros grupos militantes homossexuais surgiram no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da “abertura” política que anunciava o final da ditadura militar. Costumo dividir a trajetória do movimento homossexual brasileiro em três ondas: uma primeira, que vai de 1978 a aproximadamente 1983; uma segunda, que vai de 1984 a 1992, e uma terceira, de 1992 aos dias de hoje.

Esses movimentos, aliados ao da igualdade racial, protagonizaram a mobilização das questões referentes a diversidade sexual, de gênero e das relações étnico-raciais. As ações desses movimentos despertaram o interesse em especialistas de várias áreas do conhecimento e de agentes do Estado. Esses, segundo Junqueira (2008, p. 8), integraram aos movimentos “os anseios no sentido em problematizar e enfrentar as expressões de preconceito, discriminação sexista e homofóbicas na sociedade”.

CAPÍTULO III

3 Entre Equívocos e Ambiguidades: Formações Possíveis...

*“Não quis ser fácil
Fazer o que sei
O que todos sabem fazer
Quis mais
Quis Fazer o difícil
O que não sei
Algo mais
Um bloco de incompreensão
O Catatau”.*

(P. Leminski)

Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, organizada a partir das análises de documentos pessoais e das narrativas de oito professores que coordenaram as propostas de formação em educação sexual na Rede Municipal de Educação/GO, nos anos de 1990 a 2000. Os professores foram divididos em três grupos focais, organizados mediante a disponibilidade de cada professor.

O quadro a seguir permite visualizar e identificar esses sujeitos:

Quadro I – Informações referentes aos dados de identificação dos professores participantes da pesquisa.

Nº	Professor (a) Coordenador (a)*	Sexo	Tempo de permanência nas Propostas de Formação	Formação inicial	Função exercida dentro da Proposta de Formação
1	A	Feminino	1996 a 1998	Pedagoga	Professora multiplicadora do Projeto Orientação Sexual
2	Ad	Feminino	1990 a 1992 1993 a 1995	Pedagoga	Coordenadora do Ciclo de palestra no Ensino Noturno. Professora/Coordenadora do Projeto AJA (organizou ciclo de debates em Educação Sexual na EAJA).
3	T	Feminino	1994 a 2001	Licenciatura em Ciência	Professora multiplicadora do Projeto Brasil e coordenadora dos projetos Orientação Sexual e Educação Sexual.
4	Ma	Feminino	1990 a 2001	Biologia	Professora/Coordenadora do ciclo de palestra no Ensino Noturno. Professora/multiplicadora do Projeto Brasil e dos projetos Orientação Sexual e Educação Sexual.
5	ML	Feminino	1993 a 1996	Matemática	Professora multiplicadora e coordenadora do Projeto Brasil
6	G	Feminino	1994 a 1998	Biologia	Professora/Coordenadora do Projeto Brasil
7	E	Masculino	1996 a 1998	Geografia	Professora/Coordenador do Projeto Orientação Sexual
8	N	Feminino	1990 a 1992	Biologia	Professora/Coordenadora do Ciclo de debates no Ensino Noturno

Fonte: Dados da pesquisa.

* As letras deste quadro substituem os nomes dos sujeitos da pesquisa a fim de manter suas identidades em sigilo.

Por se tratar de uma pesquisa que lida com as memórias de seres humanos foi necessário submeter o projeto desse estudo ao Comitê de Ética da PUC/GO. Devido aos trâmites burocráticos¹, em relação à decisão do comitê, a aplicação dos procedimentos metodológicos só foi realizada após a aprovação divulgada na plataforma específica para esse fim. A leitura do Termo

¹ A resolução 196/96 que orienta o Comitê de Ética das universidades brasileiras exige que seja anexada à plataforma uma série de documentos. Entre eles estão o Termo de Corresponsabilidade da instituição parceira, neste caso, em específico, a Secretaria Municipal de Educação e o Termo de Responsabilidade da Assistência Integral aos Sujeitos da Pesquisa, em caso de complicações ou danos decorrentes de riscos previstos na pesquisa. Neste estudo foi constituída parceria com a Clínica Escola Vida (CEV ou CEPSE) da PUC-GO. (Anexo III)

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desse estudo foi realizada antes das narrativas, foi solicitado que todos assinassem o formulário e autorizassem a publicação dessas narrativas.

As datas e horários dos grupos focais foram agendados, considerando a disponibilidade dos professores. As pessoas contatadas demonstraram interesse e disposição em participar do trabalho. Porém, duas professoras não puderam comparecer em nenhum dos grupos agendados devido a problemas de saúde na família, razão de não terem sido contabilizadas ao final desse estudo.

As sessões realizadas foram organizadas em três grupos focais: o **Grupo Focal A** contou com a participação das professoras A, ML e T e do professor E e foi realizada no dia 23 de novembro de 2012 na residência da professora T, com a duração de 3h e 45 minutos. O **Grupo Focal B** contou com a participação das professoras G, T, N, Ad e a sessão foi realizada no dia 05 de dezembro de 2012 na residência da professora G, com duração de 3h e 30 minutos. No **Grupo Focal C**, participaram as professoras T e MA e a sessão foi realizada no dia 15 de dezembro de 2012 na residência da professora MA com a duração de 4h.

Este estudo procurou apreender no “agora” as reminiscências e memórias desses sujeitos para só então reescrevê-las no presente. Foi considerado, nessa reescrita, que as memórias devem ser compreendidas não somente, *no que foram*, mas, na eminência do *a se fazer*, ou seja, as histórias reveladas e reescritas são obras inacabadas e devem ser lidas e ouvidas mediante a possibilidade de seus *agoras*². A escuta das narrativas dos três grupos focais ateu-se aos discursos presentes relativos aos percursos formativos dos entrevistados e aos discursos cuja argumentação apontavam para uma certa lógica discursiva que envolvia tanto a escolha dos conteúdos (saberes) a serem transmitidos quanto aos procedimentos didáticos metodológicos utilizados nas propostas de formação.

3.1 Entre Linearidades e Rupturas – Percursos (in)Visíveis

Uma possibilidade de reescrita da história dessa Formação de professores implica considerar como elemento determinante, a aproximação desses profissionais com as Universidades de Goiânia, Universidade Federal de Goiás(UFG) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO) e de Brasília, União Pioneira de Integração Social – Faculdades Integradas (UPIS)³, com as ONGs Transas do Corpo e Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), com o Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar (ISOF), além da presença de uma formação contínua e que pode ser observada nas participações por parte dos professores em Conferências e Seminários de natureza nacional e internacional (Apêndice I).

² Benjamin (2011) Tese 14 – A origem é o alvo: “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”.

³ Os relatos dos professores enfatizam que três professoras [T, A e MJ] que compunham a equipe multidisciplinar e coordenação dos projetos fizeram formação *latu sensu* em Educação Sexual e Sexologia (1996,1998 e 2000) no Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar (ISOF)/ União Pioneiras de Integração Social (UPIS– Faculdades Integradas) em Brasília– DF.

No decorrer das entrevistas foi possível observar uma intensa preocupação com a *Autoformação*⁴, utilizada para a aquisição de conhecimento e a atualização dos saberes constitutivos na temática que foi explicitada. As iniciativas individuais de formação, quase sempre comprovadas pelos professores com documentos pessoais⁵, foram determinantes nesse processo, concebido por eles como “aquisição de saberes”. Isso ocorria porque, segundo os professores, não havia nenhuma ajuda de custo por parte da SME para essa formação e tampouco investimento para aquisição de material bibliográfico.

- Estudávamos muito, nós comprávamos muitos livros, e estudávamos muito lá no Centro de Formação (Professora T).
- Iche!! Inclusive todos os livros que compramos foi com nosso dinheiro. Não ganhava nada. (Professora MA)
- Nem o material bibliográfico? (Mediadora)
- Nada. O material todinho da gente. Quando tinha um tema novo, comprávamos livros e estudávamos e trocávamos ideias e essas coisas. (Professora T)

Como resultado desta autoformação, realizaram-se inúmeras produções científicas e pedagógicas. Elas contabilizam cinco monografias, um caderno de atividades para a Educação AJA, folhetos educativos para professores e alunos e dois artigos para publicação em revista da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Apêndice II). Após o encerramento das propostas, durante o ano de 2000, registra-se ainda, a produção de uma dissertação, de um livro com relatos das experiências pedagógicas em forma de dinâmica de grupo e de publicações de artigos em seminários acadêmicos.

Outro elemento, que pensamos ser importante na composição dessa história, diz respeito ao acúmulo de atividades pelas quais esses profissionais eram responsáveis. Além de atuarem nas equipes do Departamento Pedagógico da SME/GO, participavam, também, em salas de aula nas escolas da Rede. As equipes mencionadas eram subdivididas por área de atuação: as Professora G, Ad e N trabalhavam na equipe de Ciências; o Professor E na equipe de Geografia/História, as Professora MJ e ML na equipe do Ensino Noturno e, as professoras T e MA trabalhavam, também, em escolas da RME/GO. As diferentes áreas de atuação desses profissionais caracterizavam o teor multidisciplinar das propostas.

⁴ Segundo Duran (2009, p.31): atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio. Ou seja, trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se o “autor da produção de si”. Portanto, uma perspectiva processual, de autoformação.”

⁵ Os professores/coordenadores das propostas em Educação Sexual na RME/GO, ao constatarem a ausência de documentos oficiais que estavam em arquivos pessoais, tais como: agendas com detalhes das reuniões de formação ou de estudos, cópias de relatórios entregues a SME/GO, planejamento de atividades; fotografias de eventos, recortes de jornais com notícias dos projetos, dentre outros.

As instituições formadoras desses profissionais foram, a princípio, a Rede Integrada para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (RIDEC), vinculada a UFG, hoje, Núcleo de Desenvolvimento da Educação em Ciências em Goiás (NUDEC). Essa equipe promoveu várias ações relacionadas a temática da sexualidade: pesquisas, grupos de estudos, ciclo de debates nas escolas e uma *especialização⁶ Lato Sensu Educação em Ciências* e uma disciplina denominada: *Educação para a Ciências: um enfoque na Educação Sexual*. As professoras N, Ad, T, G e MA participaram ativamente dessas ações que eram coordenadas pela professora Maria Ermínia da Silva Marques, professora da UFG, vinculada ao RIDEC, que segundo as narrativas, desempenhou um papel de fundamental importância para a inclusão dos temas referentes a saúde sexual e reprodutiva no currículo escolar e na formação inicial e continuada de professores:

- Foi a Maria Ermínia... (Professora N)
- Através do RIDEC na época? Com os professores de ciências da Rede? E os demais professores? (Mediadora)
- Inclusive os alunos da pedagogia. Ela fazia também esta discussão com os alunos. (Professora AD)
- Na formação inicial? (Mediadora)
- Naquela época eu estudava na Faculdade de Educação. Na formação inicial, ela também levou essa discussão. (Professora AD)
- Inclusive no curso de pós graduação que nós fizemos(Professora N)
- O curso de pós graduação foi dividido em três eixos: o da sexualidade, o da física e o da química. (Professora AD)
- Tinha uma disciplina que era educação sexual. Aí nos tivemos a formação com a Maria Ermínia, tinha também a participação do transas do corpo né. [ONG Transas do Corpo] (Professora G)

No decorrer do grupo, as professoras lembraram que a base da formação inicial dos professores, no período do Ciclo de Palestra, foi influenciada pelas temáticas escolhidas pela coordenadora da RIDEC. Conforme o grupo, a formação em biologia e saúde pública da professora Maria Ermínia foi um dos elementos determinantes na consituição de uma discursividade marcada por uma vertente biológica e preventiva em relação aos temas trabalhados.

Além desse curso de especialização narrado pelas professoras, foram realizadas oficinas e cursos com a utilização de kits experimentais (experimentoteca⁷) também utilizados na disciplina de ciências e, na formação do projeto Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA), idealizado pela professora Maria Helena Café da UFG. Dentre esses kits, havia um cujo objetivo era ensinar sobre os métodos contraceptivos:

⁶ Cópia do Certificado com a matriz curricular e o período de realização desta especialização se encontram explicitados no Apêndice I.

⁷ O Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) de São Carlos(SP) da Universidade de São Paulo (USP), criou em 1984 a Experimentoteca, em parceria com o Instituto de Física de São Carlos (USP), com o Ministério da Ciência e Tecnologia e Centro Interdisciplinar de Ciências (CIC). O projeto Experimentoteca visa racionalizar o uso de material experimental para o ensino de Ciências. É destinado, principalmente, a alunos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, possibilitando adaptações para outras faixas etárias. Durante o período de cinco anos, a Indústria Educacional Brink Mobil, obteve a permissão para produzir e comercializar a Experimentoteca. Disponível em http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/dossiescolar_emefdmariaraaujojr_2012.pdf Acesso: 22/05/2013

Inclusive na RIDEDEC chegou a experimentoteca e nesse kit tem o material de educação Sexual. (...) a gente levava para as escolas pra mostrar os métodos contraceptivos, o aparelho reprodutor masculino e feminino (...)

Para as professoras, a experimentoteca era concebida como lugar de ‘mal estar’ porque um dos componentes do kit era uma prótese peniana que simulava a colocação e o uso do preservativo. O relato das professoras ilustram o impacto desta atividade:

- Era esse kit que a gente levava para as escolas pra mostrar os métodos contraceptivos, o aparelho reprodutor masculino e feminino que gerava um escândalo!. (professora Ad)
- Era um escândalo! (professora N).

Ao refletirem sobre os trabalhos desenvolvidos com a experimentoteca, as professoras concluem que, apesar de serem indicadores para o trabalho em Educação Sexual, os kits restringiam-se ao discurso biológico:

- E os kits permitiram que a gente planejasse aulas de educação sexual. Que na verdade eles eram muito restritos a reprodução humana. (Professora G).

As demais instituições formadoras durante essa década foram as ONGs GTPOS e Transas do Corpo; o Programa Interdisciplinar da Mulher (PIMEP) vinculado a PUCGoiás e o Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar (ISOF). Essas instituições constituíram-se referência na discussão sobre a temática da sexualidade e na produção de metodologias com base em dinâmicas de grupo que permitiam o debate sobre os seguintes temas: Gênero, Sexo, Sexualidade, Corpo e Relacionamentos, entre outros.

Destacamos que as orientações do GTPOS em relação ao trabalho com o corpo perpassavam por várias discursividades, dentre elas a que considerava a autoerotização como elemento de reconhecimento do corpo, descontração e prazer; respeito ao limite e o momento de cada um e, o vínculo afetivo que ajudaria no envolvimento do grupo. Observavam, também, a possibilidade de “contextualização deste corpo do qual se fala, como estar contado a ‘história’ das histórias desse corpo”(GTPOS,1995, p.45).

Nesse trabalho com o tema corpo, abarcavam outras temáticas que deviam ser tratadas de forma pontual: a autoestima que focalizava a beleza numa forma específica do ser humano; o conhecimento sobre o funcionamento da anatomia e fisiologia e a resposta sexual; a desmitificação de preconceitos e crenças relacionadas ao corpo; os sentimentos ligados à descoberta do corpo e da sexualidade; as semelhanças e diferenças sexuais entre os sexos, ao longo das fases da vida; e a desmitificação da supremacia e superioridade de um sexo em detrimento ao outro, a fim de evitar o reforço dos papéis sexuais.

Para o grupo focal A, o diferencial deste projeto foi o discurso focado nas questões biológicas, porém, apontava para a construção de um discurso relacional que direcionava para os primeiros debates em igualdade e equidade de gênero.

Conforme as narrativas, as professoras apontam que a discursividade relativa ao corpo surge com mais efervescência com o processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997/1998). O Ministério da Educação (MEC) enviou a menção preliminar para realizar os debates com os professores e nessas discussões havia dúvidas acerca dessas orientações. O relato da professora N apresenta a reação de alguns profissionais que não faziam parte do projeto de formação:

- O MEC mandou uma menção preliminar para fazer a leitura, discussão e sugestões. E, num grupo que eu estava a professora falou assim; eu não posso falar porque eu não sou casada. Nós falamos: mas você não tem que contar a sua experiência, falar o que você acha, o que você vive. Então assim essas confusões que deixavam as pessoas completamente baratinadas pela insegurança, pela ignorância. (professora N)
- Mas veja. Passa por uma faculdade. Não se discute Ed. Sexual, sexualidade, em tempo algum. (Professora T)
- Não conhece nem a si próprio. (professora N).

Os professores expressaram suas opiniões acerca da implementação dos PCNs na RME/GO. Nos três grupos focais, eles afirmaram que apesar de ser um documento oficial que sugere metodologias e conteúdos acerca do tema, os professores nas escolas o ignoraram:

- (...) Está posto nos parâmetros curriculares, que é o documento oficial do MEC, eu entendo que as pessoas que estão a frente do MEC acreditam que esteja sendo trabalhado. (Professora G)
- A maioria dos parâmetros hoje é ignorada por 99% dos professores. (professora N)
- É. (Ad, G, T).
- Você vê: os PCNs, já estão a quantos anos aí? Tipo assim com aquilo ali, parece que ninguém fala mais nada, parece que está pronto e acabado é aquilo ali, toca pra frente. Colocou ali só para colocar, porque são poucos ali dentro da sala de aula que trabalham dentro daqueles temas.
- Mas eu acho que não demos conta de implementar eles ainda não. (...) Colocou e não foi implementado de fato. (...) (Professora A)

Apesar das narrativas dos professores expressarem o enunciado: “[...] ninguém trabalha, colocou ali por colocar”, este fato não evidencia uma desvalorização ou rejeição aos PCNs. Estas diretrizes, sugeridas pelo MEC, demarcaram o espaço dessa discussão no contexto escolar.

[...] E ainda é um documento que nós temos, que tem coisas que passaram lógico, porque tudo anda, mas tem fundamentações boas também. Tem fundamentação teórica lá bastante interessante. (Professora N)

Por outro lado, apesar desses documentos darem a “autorização” de apresentar os saberes e conhecimentos sobre sexualidade no interior da instituição escolar, eles contém os dispositivos de regulação, uma vez que os discursos permitidos, ainda se voltam para a prescrição, para a genitalidade e silenciam os demais discursos relativos as vivências da sexualidade que diferem da norma heterossexual.

3.1.1 Um (per)curso de (form)ações...

O percurso das formações experienciadas pelos professores responsáveis pela Educação Sexual na rede teve sua origem na RIDEC com oficinas para professores e estudantes do turno noturno denominadas de *Ciclo de Palestras* (1992). Essa proposta era direcionada aos professores que lecionavam de 1^a a 4^a série do turno noturno e era determinada por uma discursividade centrada no destaque à importância da saúde sexual e reprodutiva.

Outro evento de grande importância nesse processo foi o Projeto Brasil (1994 a 1996) que tinha como finalidade a formação de professores multiplicadores em *Orientação Sexual*, cujo objetivo era aperfeiçoar as ações que tinham como prioridade a área da sexualidade, da prevenção à gravidez na adolescência e às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Esse projeto foi idealizado pelo GTPOS e promovido pelo Ministério da Saúde com financiamento da Fundação MacArthur⁸. Dos oito professores, sujeitos da pesquisa, apenas as professoras N (biologia) e AD (pedagogia), não participaram ativamente deste projeto por estarem envolvidas em outras atividades na Rede.

Na busca pelo consenso acerca dos motivos da implantação desse projeto na RME, os professores/coordenadores do grupo focal se dividem:

- Nós estávamos enquanto secretaria, em 93,(...) Aí esse projeto[O Projeto Brasil] veio de São Paulo porque o PT [partido dos trabalhadores] assumiu [a prefeitura] em Goiânia. Aí veio o convite, ou a imposição. (...) Creio que seja um convite, para se trabalhar um projeto que foi desenvolvido em São Paulo aqui em Goiânia. Então eu acho que foi de cima para baixo. (Professora ML)
- Talvez uma sedução (Professora A)
- Eu acho que caiu em Goiânia porque tinha muita solicitação..... (Professora T)

No grupo focal B, a professora G destacou a solicitação da professora Mindé Badauí, então secretária da educação no município de Goiânia, de que a coordenação deste projeto a nível municipal ficasse com a equipe que já desenvolvia tal trabalho.

- *Eu acho que tem um fato interessante, que quero registrar quando fomos chamadas no gabinete da professora Mindé, foi na época que ela era secretária. Nos foi proposto que assumíssemos a coordenação. A gente não queria. Nós achávamos que não tínhamos uma formação adequada para fazer um trabalho desse porte. E ela disse: – Eu quero que fique com os profissionais da REDE. Para que não se perca. (...) Então eu acho que é importante registrar, e a gente vai acompanhando a história na REDE e vai vendo que isso perdeu o valor né. De manter os trabalhos, para que os projetos bons permanecessem. Como outros de outras áreas, tão bons e não foram sustentados.* (Professora G)

⁸ Fundação MacArthur é uma fundação independente radicada nos Estados Unidos. Visa apoiar e promover o desenvolvimento do conhecimento, alimentar a criatividade individual, fortalecer as instituições, ajudar e a melhorar as políticas públicas, e fornecer informações para o público. Faz doações e empréstimos por meio de quatro programas: Programas internacionais, programa nos Estados Unidos, mídia, cultura e iniciativas especiais. Consulta no site no dia 0/04/2013: <http://www.macfound.org/about/>

Desse modo, após o término do Projeto Brasil na RME/GO⁹, a Secretaria Municipal de Saúde (SMS/GO) e a Secretaria Municipal de Educação/GO assumiram, com recursos financeiros e materiais próprios, a formação de novos professores (1996). Nesta fase, o Projeto passou a denominar-se Orientação Sexual. Alguns professores que foram multiplicadores remanescentes do Projeto Brasil, como a professora T (licenciatura em Ciência), a professora Ma (biologia), a professora A (pedagogia), o professor E (geografia), juntamente com a professora G (biologia), a professora MJ (pedagogia) e outras três professoras (duas da biologia e uma de Pedagogia), além de uma enfermeira e uma assistente social da SMS passaram, também, a constituir a equipe multidisciplinar de coordenação e formação.

As relações de amizade, de compartilhamento e de troca de experiências construídas durante a trajetória levaram, segundo as professoras, estes profissionais a ultrapassarem os discursos higienistas e essencialistas enraizados nas práticas pedagógicas. Porém, essas representações destacadas pelas professoras não foram mérito de todos os envolvidos no processo. Alguns professores, mesmo tendo participado das formações, pronunciam um discurso higienista marcado por elementos de natureza biológica, aceitando o que é posto como algo pronto e acabado:

– A equipe multidisciplinar despertava interesses e eu nunca achei que a gente estava totalmente pronta para esse trabalho. Porque era um leque tão vasto, tão grande, uma discussão que não era higienista, eu acho fez com que nós procurássemos o aprimoramento. Olha depois que eu aposentei, ainda acho que tem muita coisa para gente aprimorar e aprender ainda. Você vê o tanto que a sexualidade é abrangente, ela não é só biológica, tem um contexto que faz o biológico acontecer né. Então eu acho que foi essa riqueza nossa. Desse projeto ter dado tanto certo, que situa nessa interdisciplinaridade, das ONGs das duas universidades e das duas secretarias (educação e saúde) e mais o desejo individual. Tínhamos a linha de pensamento voltada para esse aprimoramento contínuo. Ao passo que tínhamos colegas que eram acomodados. Aceitava aquilo que tinha e pronto e acabou. (Professora T).

No grupo focal A, os professores observam que a dinâmica do projeto à época norteavam os princípios, as ações metodológicas vividas no presente e estas já estavam inscritas no passado, ou seja, o projeto continha uma proposta de troca de experiências com os pares nas atividades em salas de aula e também nos momentos de planejamento que eram realizados coletivamente:

– Olha o tanto que esse projeto era a frente do tempo. Um tempo que já tratava da multidisciplinaridade. Fazia o diagnóstico, a escuta pedagógica e adaptava. Era replanejado a cada ano, a cada grupo trabalhado. Daí eu acho que era uma vivência forte que ele tinha por conta disso. Ele vinha já num caminho sem volta da secretaria de fazer escuta pedagógica para poder planejar, qual a metodologia, quais vão ser as ações o projeto já se propunha e já de fato já se propunha isso. (Professora A)

⁹ Gonçalves (1998, p.68): “[...]O Projeto teve a duração de dezoito meses (agosto/94 a dezembro/95) ao invés dos doze previstos. Segundo uma das coordenadoras, isto se deveu, em primeiro lugar, à necessidade de prosseguir com as atividades até o final do ano letivo de 1995 e, em segundo, porque houve atraso de dois meses no repasse da verba ao GTPOS, comprometendo o cronograma previsto”.

Com a inauguração do Centro de Formação de Professores (CEFPE) em 1998, dissolveu-se a parceria da SME com a SMS e o projeto passou a ser conduzido por duas professoras da Rede com formação em Licenciatura em Ciências e Biologia. O que nos parece presentificar por parte da SME uma discursividade marcada por uma dimensão biológica ainda que essas profissionais tenham feito parte das antigas equipes multidisciplinares dos projetos referidos¹⁰. No início dos anos 2000, após a mudança do governo municipal de Goiânia¹¹, organizou-se outra política de formação¹² que extinguiu todos projetos, incluindo o de Educação Sexual.

Na apresentação dos ANAIS da II Jornada Pedagógica da SME (2002), a secretária da Educação Walderez Loureiro (2003, p. 3) apresentou o objetivo desse novo formato, que afirmava considerar a “diversidade e a liberdade dos participantes em escolher as atividades que lhes interessam. Nesse sentido, não é exclusiva para professores, mas estende-se a todos os funcionários da rede municipal”(LOUREIRO, 2003, p. 3). Afirmção que nos parece desconsiderar a existência das inúmeras demandas relativas a problemática da sexualidade, apresentadas tanto por parte das escolas municipais como da própria sociedade a partir das quais as ações em Educação Sexual, foram implementadas e desenvolvidas “em caráter de urgência” nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

A promoção dos projetos de formação em sexualidade nos anos de 1990 fez parte de uma meta empreendida pelo Ministério da Saúde (MS) e da Educação (MEC). Os estudos de Russo et al (2011, p. 41) demonstram que “[...]a difusão da epidemia da AIDS teve papel importante neste processo, ao trazer grandes aportes financeiros de agências internacionais e criar a demanda por programas de prevenção”. Segundo as autoras, “no início dos anos 1990, escolas municipais de diversos estados incluíram a sexualidade em seus currículos” (Idem, 2011, p. 42).

A implementação desses projetos investiam no discurso da ausência da informação e formação dos estudantes, principalmente os adolescentes, quanto às questões relativas a sexualidade humana, a gravidez indesejada, a proliferação das DST/AIDS, a violência e abusos sexuais. Há por parte das Secretarias da Saúde e da Educação a ênfase na promoção de saberes considerados científicos, de uma formação que possibilitasse aos profissionais lidarem com tais problemáticas. A apropriação de tais saberes torna-se uma exigência, por parte dos professores/ coordenadores, uma vez que somente assim poderiam ser reconhecidos como ‘autoridades’ no assunto, ou seja, serem profissionais que dominassem o discurso da sexualidade a partir do argumento científico.

– E o professor tem que estar bem preparado. (professor E)

¹⁰ A professora Ma (bióloga) participou do projeto desde os ciclos de palestras (1992), foi professora multiplicadora do Projeto Brasil (1994 a 1996) e, professora coordenadora do Projeto Orientação Sexual (1997 a 1998). A professora T (licenciatura em Ciências) foi professora multiplicadora do Projeto Brasil (1994 a 1996) e coordenadora do Projeto Orientação Sexual (1997 a 1998).

¹¹ O Governo Municipal de Goiânia em 1996 a 2000 foi realizado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e, de 2001 a 2004, passou para o Partido dos Trabalhadores (PT) que na época era oposição ao anterior.

¹² Loureiro (2003, p. 3): (...) A formação docente é aquela que acontece depois que o professor já se qualificou em curso superior de licenciatura, quando já se encontra no exercício da profissão e busca aperfeiçoamento. (...) A formação contínua não pode ser a mesma para todos, nem padronizada, nem compulsória, portanto.

– Isso chama-se domínio de conhecimento. Você conhece, sabe e atua. Agora se atua, não precisa colocar você como o giz borrado Não (professora T).

Nesta perspectiva, os professores/coordenadores são convocados a uma formação, mas sem a efetivação de um investimento por parte das instituições responsáveis. Apesar do acúmulo de atividades as quais estavam sujeitos dentro da estrutura da SME, sentem-se obrigados a buscar uma autoformação em outros espaços formativos.

O percurso formativo desses professores é caracterizado pela transição entre as ações pontuais dos Ciclos de Palestras, que tinham uma discursividade de natureza informativa pautada no biológico, para uma discussão que agrega o lugar da fala e do diálogo na relação professor, aluno e o conhecimento/informação.

3.1.2 Entre Silêncios e Discursos— “Escovando a história a contrapelo”

Nas sessões dos três grupos focais, os professores refletem os motivos do encerramento dessa proposta de formação. No *Grupo Focal A*, os professores consideram que houve uma reorientação ideológica, caracterizada pela configuração partidária que assumira a prefeitura de Goiânia no ano de 2001. Houve por parte da nova coordenação do CEFPE o convite para que apenas uma professora realizasse esta formação no Centro:

– E a proposta que eu recebi foi que eu ficaria não para formar professores, mas para atender problemas na escola. Como sempre fui contra a ação de bombeiro, essa pontual, eu não quis ficar. (Professora T)

– Isso deve ter sido uma ideia imatura né... Essas ideias precipitadas que os governos fazem nas mudanças porque precisa mudar. É tradição mudar. (Professora A)

Ao analisarem os motivos dessa decisão, os professores entendem que o projeto perdeu o sentido de multiplicação a partir do momento em que ele migrou para o Centro com apenas duas professoras, não coincidentemente, pertencente às áreas de ciências e biologia. O que nos parece afirmar uma certa opção discursiva por parte da direção da SME. Nesse momento, rompeu-se, no entendimento desse grupo, com os ideais multidisciplinares que determinavam uma certa concepção de trabalho e de multiplicação que o projeto tivera em sua origem:

– Aquela era a única ideia que era possível. Saiu daquela, desvirtuou a proposta. E era a proposta exitosa. (Professora A)

– Mas a proposta dos cursos que foram sucesso lá no Centro de Formação. Com a MA e eu continuou sendo assim, multidisciplinar, os professores eram de área multidisciplinares e a abordagem era a mesma adequada a realidade dos participantes, entendeu. Então não mudou nada. Agora a proposta que me fizeram foi essa, a de atender os problemas que surgissem na escola. Eu falei não, esse aí já não é meu papel. (Professora T).

O professor E aponta para os discursos politizados dos professores do projeto cuja argumentação era pautada pelo princípio da autonomia de formação, da multidisciplinaridade e do estabelecimento de vínculos. Essa forma de atuação, incomodou a proposta de formação oferecida pela rede oficial uma vez que fugia aos novos objetivos daquela gestão.

Para o professor, o projeto virou “política de um grupo” razão pela qual ocorreu sua extinção e seu silenciamento na Rede:

– Eu penso que a gente incomodava muito. A realidade era essa. (...) Por mais que viam que o negócio era sucesso, dava certo, cada dia a gente conquistava os professores [Professora T(licenciatura em Ciências)– Tinha referência. Professora L(matemática) – professor fazia o curso sem receber.] Tinha referência, tinha tudo, mas a secretaria municipal não assumia aquilo ali. Não assumia. Tanto que aquilo ali era praticamente escondido, entendeu? Não fazia propaganda do nosso trabalho que estava dando certo. Porque o que eles queriam era o que era dado. (...) O projeto, ao final, foi uma política de um grupo. Não era política de governo que aborcou aquilo. E durou tantos anos porque a gente lutava, peitava. (Professor E)

As reflexões do grupo focal B consideram que uma discursividade de natureza partidária mexeu na antiga organização da formação de professores. Ao implantar essa nova proposta, o CEFPE destituiu os projetos e as pesquisas que estavam em andamento. Segundo os professores deste grupo focal, a ‘nova’ administração encerrou essa etapa e não considerou os registros e as experiências acumuladas não só referentes a formação direcionada a Educação Sexual, mas uma série de projetos e atividades desenvolvidas pelas equipes de formação.

– Fechou toda uma fase histórica da rede. (...) Fechou sem avaliação. (...) As pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, os registros, os protocolos de pesquisa foram entregues e morreu. Então eu acho que hoje a rede está sem um espaço de discussão nessas questões. (Professora G)
 – E os registros? (Mediadora)
 – Matou todos os registros. (Professora G)
 – Quando uma gestão entra destrói tudo que tem, apaga tudo que tem para não ficar para o outro... (Professora N)
 – Não existe essa preocupação. Era necessária a continuidade de uma proposta, que vá além de cada administração. (Professora G)

Segundo estudos de Nicolino (2013), realizado nas produções disponibilizadas pelos grupos de pesquisas e ONGs de Goiânia que trabalhavam com as questões de sexualidade no contexto escolar, acerca do Estado da Arte em Educação Sexual no Estado de Goiás, as variações nas políticas de governo resultam na descontinuidade das intervenções em Educação Sexual e são marcadas por interrupções nos projetos, cursos, trocas e alterações nas equipes, dos departamentos responsáveis pela formação de professores.

As professoras do grupo focal B consideraram que há “uma proposta de formação para cada gestão que entra na rede e não uma política de formação”. Essa atitude influenciou o desfecho das propostas em Educação Sexual à época citada. Outra ponderação assinalada pelas professoras deste grupo focal foi que, apesar das demandas das escolas terem sustentado o projeto por uma década, “não houve interesse das instâncias maiores em reconhecer tal experiência e realocá-la nas diretrizes principais da rede” (Idem), ou seja, com a sua extinção, o projeto tornou-se o desejo de um grupo de professores comprometidos com essa problemática.

Em relação ao término do projeto, esse grupo focal relata que após uma reunião com nova Secretária da Educação no Centro de Formação da RME/GO, em 2001, foram convidadas a permanecerem no Centro, porém, a dimensão emergencial da proposta não atendia aos princípios idealizados pelo projeto anterior:

– E, eu não iria sair da escola. E queriam[a nova coordenação do Centro] que a gente ficasse só lá. Aí eu perderia a minha vaga na escola. E caso não desse certo a proposta, eu já havia perdido a vaga na escola e iria para onde? (...) Aí não ficou ninguém. (Professora MA)

– Você optou por não ficar e aí eu falei: Eu é que não vou. Com uma cabeça sozinha para pensar e resolver toda a demanda de uma rede. (...) Trabalhamos tantos anos voltadas para uma formação do professores e agora atender em casos emergenciais de escolas. Não era meu perfil. Foi aí que eu optei por sair. (Professora T)

Atualmente, a RME/GO não promove ações e propostas sistematizadas em Educação Sexual em sua Rede. Os estudos de Nicolino (2013) mostram que as Secretarias de Educação e da Saúde no município de Goiânia e no Estado de Goiás, as Secretarias de Educação, de Saúde e de Políticas Para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial são as que representam o governo na organização das políticas públicas relacionadas a temática sexualidade ou temas correlacionados.

Em relação a RME/GO, as considerações da pesquisa de Nicolino (2013) referentes a atuação do CEFPE demonstram que a Secretaria não possui um trabalho sistematizado relacionado ao tema educação sexual no espaço escolar. Segundo a autora, o representante do CEFPE reconhece a necessidade de se promover ações relacionadas ao tema nas escolas mas, há limitação do órgão e de profissionais.

As únicas ações promovidas em relação a essa problemática é desenvolvida pelo Departamento de Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (DIEP). Essas ações, que não apresentam uma dimensão formativa, são desenvolvidas em parceria com o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), financiado pelos Ministérios da Educação e da Saúde, e tem por objetivo o desenvolvimento de ações preventivas da sexualidade como: saúde sexual e reprodutiva, a prevenção de DST/AIDS, a maternidade e paternidade, a higiene, as denúncias de abuso sexual, diversidade, respeito a si próprio e pelo outro. Proposta cuja dimensão normativa e reguladora não atende às necessidades prementes que hoje os alunos e professores necessitam. A esse respeito, os professores do grupo focal B pronunciaram:

[...] -Outro problema que eu vejo, na questão do PSF que não podemos dissociar as questões sociais de drogas também não. Porque hoje caminham juntinhos. (professora N)

– Porque tudo abarca a questão de relacionamentos. Tudo é relacional. (professora T)
Tudo. A questão da prostituição para comprar droga. Tudo.. Então é a decorrência de gravidez, o prazer, é tudo, então essa abordagem não é feita pela secretaria de saúde. Então e como a Ad coloca. Fica no aspecto biológico. Realmente é a fisiologia que predomina. (professora N)

– A saúde (professora G)

– E os métodos contraceptivos. E não para colocar esse pessoal dentro da escola, tinha que ter um processo de formação primeiro (professora N).

Conforme é possível observar, apesar da necessidade premente das escolas que, ainda hoje, carecem dessa discussão, a organização da política de formação do Centro não coloca como prioridade a presença de profissionais que possam desenvolver um processo formativo nesta temática, demarcando assim, a presença de ações preventivas de caráter emergencial e a ausência de um trabalho sistematizado em Educação Sexual na RME/GO.

– É novo nessa gestão, reunimos com o Centro de formação para estudar as propostas de formação. Esse ano, sentamos para fazer isso. Mas esse tema[Educação Sexual] não entrou em nenhuma... Essa temática não é abordada (...) e nem oferecida. Professora Ad

– Ela não é oferecida. Porque não vê, ou faz uma pesquisa. (...) – Porque não é investigado o que a escola precisa, quais são as demandas e resolve-se lá (...)

Vale destacar que, com o término do projeto, as professoras que participaram do referido projeto e que se encontram lotadas nas escolas continuam realizando o trabalho em Educação Sexual com os professores, com o corpo administrativo, com os alunos e com a comunidade. Porém, as professoras que permaneceram na SME relatam a dificuldade dos departamentos e do próprio CFPE em perceberem a necessidade desse trabalho.

– Vocês que ficaram na Administração da SME, lá na sua equipe este tema ainda atravessa a sua prática?(Mediadora)

– Não, lá o trabalho é muito técnico, e pouca vezes podemos tentar.[...] Essa temática não é abordada. (professora Ad)

– Vocês da área administrativa do Departamento Pedagógico foram convidadas a opinar nos temas da formação de professores?(Mediadora)

– Nós fomos convidados dentro de uma lista pré-existente. A única coisa que fizemos foi tirar alguns cursos do horário de trabalho. (Professora Ad)

– Nós temos alguns cursos lá no DIEP, inclusive que eu estou fazendo. (PSF) Não fazem parte do Centro de formação. Nós fazemos separados e a certificação não é feita pelo Centro de Formação. Fazemos tudo a parte. (Professora N).

3.2 Saberes e Discursos da Formação em Educação Sexual: Do Milindre ao Diálogo

A análise das narrativas e dos documentos dos professores em relação aos procedimentos didáticos e metodológicos serão apresentados dentro de uma aparente estrutura retilínea, pois considera a sequência do percurso formativo: Ciclo de Palestras, Projeto Brasil, Projeto Orientação Sexual e Projeto Educação Sexual.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores no Ciclo de Palestras, no início dos anos de 1990, ressalta-se que as professoras/coordenadoras realizavam as oficinas com professores e alunos do ensino noturno, nas escolas da RME/GO. A finalidade desta metodologia, segundo o grupo focal B, consistia no pressuposto de uma possível continuidade dessas discussões na sala de aula, entre os professores e alunos conforme as necessidades fossem surgindo.

Porém, em algumas escolas, os professores e o corpo pedagógico das escolas não tiveram receptividade em relação a essas discussões. Conforme relatos deste grupo focal, os professores ou o corpo administrativo e pedagógico da escola “mandavam a gente para biblioteca ou, às vezes, o professor ia para a sala dos professores e a gente ficava só com os alunos” (Professora N).

É necessário ressaltar que esta proposta não foi direcionada só para professores que lecionavam a disciplina de ciências. Ela foi, a princípio, organizada para todos professores de 1ª a 4ª série do turno noturno, o que pressupunha o trânsito pelas diversas áreas do conhecimento. Na época, eram professores com formação no curso Técnico em Magistério, Pedagogia e Educação Física. Porém, a maioria resistia em trabalhar essa temática. Os motivos, segundo as professoras/coordenadoras, seriam a insegurança e o desconhecimento acerca do assunto. Apenas um pequeno número professores promoviam os debates e, quando o faziam, na maioria das vezes, esses eram permeados por tabus. Para a professora AD: “[os professores] colocavam seus valores: pecado, punição, acusação, condenação” (Grupo Focal B). Muitos desses tabus eram provenientes de uma discursividade determinada por concepções religiosas tomadas como verdades.

Na fase de transição, entre o Ciclo de palestras e a implementação do Projeto Brasil, as metodologias utilizadas davam destaque as dinâmicas que encorajavam o debate dos mitos, dos (pre)conceitos, dos aspectos científicos e não científicos em relação as temáticas escolhidas pelos grupos.

Ao narrar suas experiências em sala de aula a Professora N observa: “O medo de se manifestar era enorme...”. Esse afeto permite-nos pensar sobre o funcionamento do mecanismo da interdição do discurso. Foucault (2001, p. 9) afirma que a produção do discurso é controlada por procedimentos e um dos mais evidentes é a interdição: “[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. Esse mecanismo parece ter atuado no controle do que e do *como* os professores poderiam se pronunciar em relação às questões colocadas uma vez que seus saberes não eram validados como discursos científicos. Além do mais, como esta formação apresentava uma iniciativa horizontal, levando em conta a opinião de alunos e professores em um mesmo patamar de (des)conhecimento dos saberes científicos em relação ao tema, ela parecia colocar em questão a autoridade professoral.

Outro fator de rejeição das professoras regentes parece-nos poder ser relacionado à relação advinda entre saber e poder apresentada pelo autor do pronunciamento, ou seja, apesar das professoras que proferiam as palestras terem o domínio do discurso sobre os métodos contraceptivos, todas eram biólogas, e como não pertenciam ao campo da medicina ou da psicologia, esse saber não era valorizado pelos professores das escolas.

A escola, segundo os professores/coordenadores, não se abria para debater assuntos referentes à temática nem com os alunos ou com seus responsáveis. Os procedimentos realizados, neste caso em específico, eram a educação sexual informal, cuja dinâmica possibilitou a presença de mecanismos carregados de valores e opiniões advindas, principalmente, da religião e da mídia. O que não significa afirmar que estes também não se encontrem enraizados no cotidiano escolar e manifestos por meio de gestos, olhares e discursos que promovem a regulação da sexualidade no corpo individual e social por meio da educação sexual informal.

Com a implantação do Projeto Brasil (1994), a SME organizou um curso para 25 professores que atuavam em diferentes áreas. Eles participaram de um processo seletivo e, alguns deles, desenvolveram a multiplicação desse tema nas escolas que lecionavam e, posteriormente na formação de novos professores. A professora A (Pedagoga) e o professor E (Geografia) são exemplos dessa organização metodológica, uma vez que suas incursões no projeto ocorreram em uma etapa posterior ao curso de formação inicial.

As professoras relatam que a equipe de coordenação foi à Brasília para definir alguns critérios de inserção ao projeto cujo alvo principal era o público adolescente. Narram, ainda, que em reunião com a coordenação nacional do Projeto Brasil, os representantes dessa coordenação, Marta Suplicy e Ricardo Castro, cederam aos apelos da equipe de Goiânia, composta pela professora G, ML e MJ, e permitiram que o projeto se desenvolvesse a partir da 4^a série do ensino noturno com a consequente inclusão de jovens e adultos. Para os professores, a equipe nacional de coordenação do projeto ‘aprendeu’ com a equipe de Goiânia a não restringir os trabalhos na temática para um só público e uma só faixa etária.

A partir desse momento, o GTPOS e o PIMEP promoveram a formação mensal dos professores que consistia em ampliar a visão e os discursos referentes ao tema. Os conceitos sexo, sexualidade, prazer e as questões de gênero foram assim incluídas no processo formativo. Essas instituições organizaram os procedimentos metodológicos e os conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de formação e na sala de aula: esses temas eram ainda pautados na urgência social da época, ou seja, a gravidez indesejada, as DSTs/AIDS e as relações de gênero. As instituições formadoras sinalizavam para a constituição das turmas por meio da formação de grupos que possuíam interesse pela tema sexualidade:

Formar grupos significa construir uma rede de relações. Para isso é necessário proporcionar momentos que favoreçam as várias etapas: integração, construção de objetivos e de um projeto comum, troca e confronto de ideias, demitificação da coordenação e ampliação de possibilidades de relações. (GTPOS, 1995, p.19)

Os discursos presentes, conforme as orientações metodológicas do GTPOS, pautavam-se na construção de um espaço de diálogo em que a confiança, intimidade e a discussão dessa temática deveria considerar os aspectos emocionais, éticos e culturais. Para organizar este espaço dialógico que possibilitava o confronto dos discursos presentes no grupo, planejavam-se aulas que estimulasse “vivências, troca de experiência e informações” (GTPOS, 1995 p.17).

Além da utilização da palavra, como fonte norteadora dos debates, estimulava-se a leitura em diversos gêneros textuais e vídeos educativos. Esses procedimentos possibilitavam o confronto dos discursos, das diferentes opiniões e dos conceitos pré-existentes, ou seja, “de certo-errado, normal-anormal, saúde-doença” (GTPOS,1995, p. 22), o que possibilitou numa certa experiência que ampliou o universo e a revisou conceitos.

Ao estabelecer a linguagem como possibilidade de autoconhecimento e a transformação, tem-se nas dinâmicas¹³ a possibilidade de encontrar o lugar da palavra. As narrativas trocadas na formação dos grupos vislumbram uma possível instauração na capacidade de fazer de vivências cotidianas, experiências possíveis de serem narradas.

Em relação a esse aspecto, embora o grupo de formação não trabalhasse os conceitos benjaminianos que pressupõem uma intrínseca relação entre linguagem e experiência, em sua prática cotidiana, parece-nos ser disso que se tratava. Isso porque o debate era estabelecido com o objetivo de permitir que os participantes narrassem suas experiências sexuais, afetivas e de gênero.

... Porque a gente descobria nas falas(...)e aí era aquela abordagem de falar assim, princípio. (...) Mas é uma grande satisfação. Um bom investimento de conhecimento e ação. (Professora T).

Foi a partir de tal perspectiva que no ano de 1998, com a orientação do ISOF, os professores deslocaram a discursividade determinada pela ênfase biologicista e moralizante para uma ênfase relacional. Segundo as professoras T e A, esta seria uma vertente que não iria reportar-se a uma educação com finalidade genital (fisiologia e anatomia), mas uma educação que também contemplava os discursos psicológico, emocional, afetivo e social. O que não significa afirmar o desaparecimento de uma discursividade marcada pelo caráter moral e biologicista.

De acordo com a narrativa dos professores, havia uma certa autonomia no planejamento e desenvolvimento do trabalho. Os debates nos grupos determinavam as necessárias alterações no conteúdo do projeto e viabilizavam a elaboração e a (re)elaboração de novas metodologias e novos saberes.

– *Todo ano, de acordo com a clientela, com o perfil, com a idade, com interesse da clientela a gente fazia mudanças na metodologia e também nos conteúdos do projeto. Sempre foi feito, nunca era a mesma coisa, todo ano fazia mudanças. Nunca se repetia.. Era sempre bem adequado mesmo e, talvez foi aí o sucesso enorme do projeto. Né. Devido a essa metodologia rica, essa adequação.* (Professora T)

¹³ As dinâmicas foram vivenciadas nas formações e, também, adaptadas ou criadas pelos professores durante o percurso das atividades formativas. Estas permitiram o uso das palavras e estimularam as narrativas dos alunos. Dentre elas, destacam-se: roda de debates, passa a bola, acesso eu falo e apagado eu passo, fila do certo ou errado, jogo do certo ou errado, a dinâmica da caixinha, dentre outras. (Apêndice III).

Os professores lembraram que procedimentos metodológicos provocavam a participação de alunos e professores. Demonstraram que houve poucas evasões, tanto da parte dos professores na formação, quanto dos alunos em sala de aula. Um dos motivos alegados relacionava-se à característica multidisciplinar dos profissionais que atuavam em áreas diferentes da biológica e encontraram um lugar para atuar nessa discussão. Esse lugar da palavra permitiu a troca de experiências e o espaço para se expressar, mesmo quando não se pronunciavam experiências pessoais, pois podiam expressar os sentimentos que eram comuns a todos. Essa satisfação em participar do projeto foi relatado pela professora ML:

– Primeiro mexeu com o professor, com a gente, para depois mexer com aluno. Por isso a gente gostou. Vínhamos de uma educação tradicional e, de repente, nos vimos entrelaçados com modificações, transformar o nosso perfil enquanto pessoa. (Professora ML).

Ao refletir sobre o significado da participação nos projetos, tanto deles quanto dos alunos, o professora T parece se aproximar do significado do que seja experiência para Benjamim como possibilidade de mudança: “[...] é porque tinha como pano de fundo, a ética e a possibilidade de compreender que nós nos (re) construímos o tempo todo. Você não será a mesma na próxima semana. Sempre muda alguma coisa”.

3.2.2 Contenção e Controle do Corpo

Ao analisar as narrativas em relação aos temas trabalhados, observa-se que a gravidez indesejada constituiu-se em uma das apreensões dos professores. Elas sinalizam as condições de produção de tal discursividade: “A questão era o combate a gravidez, o combate a DST [...]” (Professora G).

As estatísticas divulgadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) sobre a gravidez na adolescência demonstravam que nas últimas décadas, o índice vinha crescendo no Brasil. Conforme esses dados, o número de adolescentes grávidas, entre 15 e 19 anos, havia aumentado 15% nos últimos 25 anos. Um relatório do Sistema Único de Saúde (SUS) mostrava que em 2000, dos 2,5 milhões de partos realizados em hospitais públicos no país, 26,6% (689 mil) eram de adolescentes. Deste total, 1,3% (8,975) foram partos realizados em garotas de 10 a 14 anos de idade.

Aliás, no que se refere à atualidade dessa problemática, no mês de setembro do corrente ano, o IBGE divulgou novos dados que revelam que a proporção de registros de nascimentos de mães dessa faixa etária caiu de 20,9%, em 2000, para 17,7% em 2011. Esse índice, segundo a análise do Instituto, ainda está distante da meta do Ministério da Saúde que pretende alcançar um indicador abaixo de 10% de gravidez precoce no Brasil. Ao serem divulgados na mídia nacional, revela-se que esta ainda é uma preocupação das políticas de contenção que irão promover o discurso da prevenção, do conhecimento do funcionamento do corpo e da relação desse mesmo corpo com o cuidado de si. Essas in-

formações irão atingir o corpo social envolvendo várias instituições tais como a família, o governo, a escola, a igreja, entre outras.

Naquele momento, no início da década de 1990, face a uma certa urgência de ações que interferisse nessa situação, podemos citar a importância do RIDEC e da participação da professora Maria Ermínia, cujas ações eram voltadas para a promoção de pesquisas e estudos voltadas para o ensino de ciências. Segundo as professoras, durante o Ciclo de Palestras, o tema ‘sexualidade’ gerou conflito nas escolas, uma vez que os professores manifestaram dificuldades em realizar esse trabalho na sala de aula. Os pedidos por palestras, principalmente nas escolas do ensino noturno, aumentaram devido aos altos índices da gravidez indesejada:

- Dada essa dificuldade, tratar essa temática (...) Era um melindre, não se podia falar. Mas o problema da gravidez indesejada estava muito grande. (Professora Ad)
- Não! Era assustador! Nas escolas do noturno do município era um índice alarmante. (Professora T)
- E tinha muito pedido de palestra. (Professora G).

As professoras revelam que no ensino noturno esse tema foi muito debatido ao longo da década de 1990. No decorrer do percurso de formação, outras discursividades, além da biológica, foram sendo incorporados nos discursos presentes dessa formação. Segundo a professora T, nas aulas de educação sexual as questões sociais e culturais foram colocadas na roda de debates:

- O que leva a gravidez? Como se envolve? Qual o sentimento que faz com que você se envolva? Dá para você envolver com alguém, engravidar sem planejar? Então eu acho que o sucesso que tive lá [na Escola XX] foi justamente essa abordagem não só biológica, É claro que a biológica era para explicar a gravidez, o que levava a gravidez, o parto e depois a amamentação e etc. Mas, essa questão psicológica, social, sabe, religiosa, econômica a social então era fundamental, por que?

Os discursos de implementação de propostas de regulação e contenção é permeada por outro, o da ausência da convivência familiar na vida dos adolescentes. Assim, a escola torna-se o local privilegiado para oferecer a Educação Sexual ou informações aos adolescentes. Os professores do grupo focal B destacaram uma pesquisa realizada pela ONG Transas do Corpo, no início dos anos de 1990, na qual uma das professoras participou como pesquisadora/bolsista. Uma das considerações desse estudo apontava que o adolescente debatia as questões ligadas a sexualidade com colegas de seu grupo ou com adultos com os quais tinha confiança: “*Às vezes com uma tia, com um tio. Com os pais jamais. Então, as descobertas eram feitas com os colegas*” (GRUPO FOCAL B).

A partir do momento em que introduziram a temática sexualidade na programação das formações de professores, os coordenadores das propostas de formação perceberam que discutir a parte anatômica e fisiológica do corpo apenas não seria suficiente. Era necessário ampliar os discursos que deveriam atender, também, a demanda das escolas:

- Inclusive o livro didático, ele trazia muito o aparelho reprodutor e a sexualidade não era só para a reprodução. E aí, era muito enfático, era o aparelho reprodutor. Reprodução. (professora N)
- Voltado para a reprodução, o sexo. (professora Ad)
- Hoje a gente fala: o aparelho reprodutor masculino e aparelho reprodutor feminino (professora N)
- Essa questão de gênero nem aparecia (professora Ad)
- Não. Gênero vem depois, com o amadurecimento. (professora N)
- E vem depois, sexo, sexualidade. (Professora Ad)

Há, portanto, um período de transição entre o Ciclos de Palestras com uma formação discursiva biologicista e higienista e a inserção do projeto nas propostas de formação de professores, sobretudo no Ensino Noturno e do projeto AJA, com a inclusão de elementos discursivos que procuravam acentuar a dimensão psicossocial. Essa compreensão pode ser observada quando as professoras, ao serem confrontadas pela mediadora quanto a discursividade presente nas propostas, reafirmam a presença do discurso biológico nos debates nas formações e nas salas de aula:

- A questão era o combate a gravidez, o combate a DST, é era muito, ainda, numa perspectiva biológica? (Mediadora)
- Biológica. (Professora N)
- Foi biológica e higienista? (Mediadora)
- Foi. Foi uma época que começou a falar muito sobre aborto aí os estudantes de medicina levava (para as salas de aula das escolas da RME/GO) umas fotos horrorosas, levavam para as escolas para mostrar para os alunos. (Professora N)
- Tinha um vídeo da Editora.. [Editora ligada a igreja católica]. Aí mostrava o feto e colocava o olho do feto no zum. O pessoal queria morrer na sala. (Professora T)
- Era um filme de terror. (Professora N)
- Terrorismo, era terrorismo em relação a sexualidade e ao aborto. (Professora Ad)

O tema do aborto também aparece como uma das preocupações das professoras que trabalhavam diretamente no ensino noturno ou no projeto AJA. As narrativas evidenciam essa inquietação: “*Era clientela muito do noturno. Elas abortavam. Sabe? E, nessa de abortarem, na época que eu entrei em 92 [Na rede municipal como professora nas escolas] houve duas mortes*” (professora T). Em outro dado revelado no grupo focal B, consta que os professores debatiam essa temática em formações específicas do currículo mínimo de ciências:

- O aborto. Existia também terrorismo por parte dos professores quando iam... porque como o tema tava no currículo mínimo de ciências ele tinha que ser trabalhado, e na hora de trabalhar esse conteúdo, a gente via cada coisa, tanto da parte conceitual, conceitos totalmente equivocado, do professor em relação a sexualidade, quanto da parte cultural que esse tema era carregado de equívocos conceituais. (Professora Ad)

As orientações do GTPOS em relação ao aborto, durante o Projeto Brasil, alertavam que “o intencionalmente provocado” deveria possibilitar uma reflexão mais ampla e pluralista e sem radicalismos a fim de atender a demanda do debate proposto pelos participantes das formações:

É fundamental não perder de vista as diferentes implicações da questão: ela não se refere só a uma escolha individual (já de início implica duas pessoas) mas passa pelo coletivo. O aborto atinge a área da saúde pública e suscita questionamentos sobre a autoridade do Estado regular o comportamento dos indivíduos, sua vida íntima e as ações sobre o corpo. (...) Não adianta a mera enunciação de princípios éticos ou campanhas moralistas. Nem mesmo aplacar a consciência. Em termos coletivos, as soluções tem que partir de uma análise da realidade e ser eficazes. Crenças e valores, porém acabam definindo políticas (GTPOS,1995, p. 75-76).

Nas narrativas dos grupos focais, a discussão sobre o tema aborto quase não aparece. O que nos possibilita pensar que se o silêncio sobre tal temática não pode ser relacionado ao procedimento de exclusão, caracterizado pelas proibições relativas ao objeto de estudo, nesse caso, o aborto; pelas circunstâncias de seu pronunciamento, nesse caso, a escola como local de debate. Um outro elemento a ser destacado é o fato de que como o discurso preventivo e da saúde sexual é atravessado por valores morais e religiosos, geralmente apresentados como verdades, os professores/ coordenadores não se sentiam autorizados a enfrentar este discurso.

Em relação às dificuldades em realizar o debate acerca desse tema com os professores, retemos-nos ao conceito de “situações limites”, formulado pelo GTPS. De acordo com esse grupo, a análise de tal problemática deve apresentar um discurso que leve em conta o direito à vida, o poder de decisão da mulher sobre o seu corpo e aos limites da vontade e da responsabilidade individual frente à coletividade. Nesse sentido, é preciso “[...] equalizar as verdades sobre o aborto a todas as pessoas que o praticam, uma vez que os riscos estão intimamente “ligados a classe social de quem o faz” (GTPOS,1995, p.79).

Nas narrativas dos professores, os conceitos Sexo e Sexualidade pouco aparecem. Esses conceitos foram encontrados nos relatórios das atividades desenvolvidas em sala de aula e nos documentos que continham a programação dos cursos oferecidos ao longo da década de 1990. Os dois conceitos foram trabalhados pontualmente a partir do ano de 1997 quando as professoras T, MJ e A fizeram a especialização em Educação Sexual no ISOF e participaram, também, de seminários que tratavam desse assunto.

O conceito sexo, trabalhado pelos professores a partir desse período, é “um conjunto de fatores biológicos, psicológicos e sociais que, de modo progressivo, fazem a pessoa se identificar como sexuada em masculino e feminino e que se sinta como tal” (FERNANDÉZ, 1995, p. 276).

O entendimento de sexualidade é uma dimensão, uma parte da pessoa que acompanha o ser humano desde seu nascimento até a morte e se manifesta em cada momento da sua vida de modo diferente. Todos os seres humanos possuem sexualidade. Cada pessoa, em cada etapa de sua vida tem seu próprio modo de viver a sexualidade que tem diferentes funções de comunicação, relação, prazer e reprodução.

Nessa discursividade, a sexualidade está ligada para além da aquisição de conhecimentos científicos vinculados aos atributos de natureza biológica. Os discursos concentram-se na reflexão da sexualidade como produção, fruto das experiências pessoais e, como afirma Foucault (1998), que se “correlacionam nos corpos, nos comportamentos, nas linguagens, nas representações, nas crenças e nas identidades”.

3.2.2 Gênero: Um caminho para o Relacional

Outro tema que aparece nas narrativas dos grupos focais são as relações de gênero. As professoras relatam que esta questão não surgia anteriormente nos debates do Ciclo de Palestras: “Não, gênero vem depois, com o amadurecimento” (Professora T). De acordo com as professoras, essa questão adentrou no processo formativo por meio do PIMEP e do Transas do Corpo. A professora ML levanta essa discursão no grupo focal A:

Então era isto, justamente a vivência da sexualidade do adulto. Essa questão que eu falo. Essa coisa retraída, principalmente da mulher. A mulher não podia saber e não sabia de nada, casava sempre servindo ao marido que foi a cultura dos anos dos anos 50, 60, 70 até 80. (professora ML)
 – Fundamental que a mulher fosse ignorante. Quanto mais ela ignorasse, maior conveniência que tinha para o estado paternalista, patriarcal. A mulher precisava ser cuidada, não precisava entender e nem devia entender. (professora A)

As orientações do GTPOS era para que esse tema permeasse os demais, ou seja, as questões pertinentes a esse assunto deveriam estar presentes em todos os relacionamentos e no comportamento humano que dizem respeito as relações de gênero:

Ao abordar o tema corpo, por exemplo, a discussão sobre as relações de gênero pode suscitar questões como: Existe alguma relação entre o corpo masculino ou feminino e a forma como as pessoas vivem?” O que a virgindade em sua dimensão orgânica e em seu aspecto simbólico, tem a ver com o modo de vida de uma cultura? Um bebê já apresenta diferenças de comportamento em função de seu sexo? Na paquera quem deve tomar a iniciativa? Num relacionamento sexual quem deve assumir a responsabilidade pela contracepção e prevenção do contágio de DSTs? O rapaz e a moça devem ser educados de forma semelhantes? (GTPOS, 1995, p. 62).

Por se constituir em um campo discursivo marcado pelos valores e preconceitos reafirmava-se a necessidade de transversalizar o tema relações de gênero com todas as atividades realizadas nos encontros formativos. “Os encontros não devem ter como objetivo a mudança de valores (...). O fundamental é colocar em discussão todos os pontos de vista para que o jovem tenha condições de assumir uma posição de forma mais consciente” (Idem).

Para o grupo focal A, o Projeto Brasil oportunizou o conhecimento teórico para a realização dos debates nessa temática. As diferenças de comportamento e os papéis sexuais eram alvo de preocupação e as fizeram empreender esforços para adquirir novos saberes acerca das relações de gênero:

– A gente já tinha dentro da nossa atividade pedagógica essa preocupação, não só das meninas, mas também o comportamento dos meninos. Os meninos muito ligados a questão das drogas, a questão da violência, a questão da marginalidade. Nós sabíamos dos casos de estupro dos próprios meninos com as meninas. Essa questão da desvalorização das meninas. Todas as excursões pedagógicas que nós fazíamos, as meninas que ficavam com os rapazes, eles faziam chacota. Eles podiam ficar com todas. Mas, se uma ficava... os meninos difamavam. Então tinha toda essa questão que a gente foi observando. (Professora ML)

-E levava para debater as questões. Esse debate levou a outros como a da paternidade responsável. A visão de gênero não é só na perspectiva feminista, na visão que só a mulher que se responsabiliza, só do feminino. Teve essa preocupação também, mas com os meninos. (Professora T)

-Teve a preocupação com a paternidade responsável. (Professora Ma)

Os comportamentos que caracterizam os homens e as mulheres revelam as interferências das instâncias sociais no cotidiano e no processo de poder e verdade que definem e multiplicam as relações de dominação e de sujeição entre os seres humanos, especificamente entre os sexos. Problematizar as “verdades absolutas” se constitui em uma necessidade porque possibilita desconstruir os discursos hegemônicos, neste caso, em específico o binarismo homem/mulher.

Porém, é perceptível que mesmo com a transversalidade sugerida pelo GTPOS em relação ao debate acerca das relações de gênero, a preocupação das professoras estavam relacionadas à gravidez indesejada. Essa preocupação, juntamente, com as da aquisição de conhecimentos científicos e a crença de que os alunos deveriam compreender o funcionamento do corpo e os cuidados de si demarcam seus discursos.

– Uma abordagem que desse o retorno para a sociedade, que diminuísse a gravidez indesejada. Era a aula, mas não tinha nenhum é reflexo na vida do adolescente. Era preciso mudar. Era uma questão assim: o método precisa ser revisto. Sob pena da gente ficar trabalhando algo que não tenha nenhum sentido e não gera nenhuma mudança de postura do adolescente frente a esta problemática. (Professora Ad)

Seria talvez, uma marca feminina, essa preocupação com a gravidez fora de um tempo planejado? Essas professoras teriam a crença que a escola é o espaço de apreender sobre os mecanismos de contenção acerca da maternidade e paternidade responsável, ou seja, da gravidez planejada?

Esses questionamentos permitem-nos observar os outros discursos em relação aos procedimentos de regulação do corpo e do quanto estes, foram encontrados nas narrativas e nos documentos disponibilizados pelos professores. Neles, foi possível observar a presença de conteúdos sobre a anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino, os métodos contraceptivos utilizados para evitar uma gravidez indesejada, a necessidade dos cuidados, saúde, higiene e proteção, além dos direitos e deveres em relação ao corpo. Nos documentos disponibilizados pelas professoras, o mais recente, denominado Programa de Educação Sexual: Histórico (2000), apresenta doze blocos temáticos a serem trabalhados no curso de formação dos professores.

Nesses blocos, encontramos cinco direcionados para discursividades biológicas e patológicas ligadas à sexualidade, desde anatomia e fisiologia do corpo humano às parafilias e disfunções sexuais. O discurso de contenção, ainda se apresenta, uma vez que há o destaque à gravidez indesejada, ao aborto e aos métodos contraceptivos, incluindo os de contenção às DSTs.

As questões de gênero aparecem em sete blocos e estes ainda são focados dentro da perspectiva binária, porém expande os debates que vão desde a infância até a terceira idade. No bloco Orientação do Desejo e Comportamento Sexual, são tratados temas como o prazer, o desejo, a autoerotização e as divisões da diversidade sexual que apareciam na época: hetero, homo ou bissexual.

Apresentam, no corpo do relatório, o quantitativo de horas trabalhadas, do número de professores e alunos atendidos (anexo II). Ao concluírem o relatório, as professoras avaliam que o programa de formação surgiu como “bombeiro”, pois era focado para as escolas do ensino noturno e tinha como discursividade o combate à gravidez indesejada e às DSTs, incluindo a AIDS e depois de oito anos de existência das propostas de formação, no ano 2000, esses ainda eram temas recorrentes. Porém, segundo o documento, a metodologia pautava-se numa proposta dialógica:

o fato que o número da gravidez indesejada ainda chama a atenção, que as DST, inclusive a AIDS, está presente em muitos alunos/as, mas fala-se sobre sexualidade de maneira espontânea, questiona-se os mitos, preconceitos e com isso encontramos uma escola mais afetiva, adeptas ao diálogo, ao entendimento do desenvolvimento da/a aluno/a e conseqüentemente, um clima de segurança e satisfação. (Anexo II, p. 4).

Mediante as narrativas dos grupos focais e do documentos apresentados, percebe-se que houve uma preocupação com os saberes a serem apresentados. E estes, muitas vezes iam além dos discursos biológicos e dos valores pessoais e tornaram-se presentes em seu cotidiano. É possível visualizar, ainda, que a proposta interdisciplinar, promovida desde o Projeto Brasil, condicionada aos demais campos e instituições, fixou as normas e o controle da sexualidade. Mas, permitiu também, promover rupturas e buscar novos caminhos que não a regulação, mas a emancipação dos indivíduos.

Repensar os entendimentos atribuídos à sexualidade, às suas práticas na sala de aula e aos momentos de formação de professores pode provocar a interrogação aos discursos hegemônicos que constituíram um certo modelo pedagógico dadas às práticas educativas direcionadas a esta difícil temática. Mesmo no interior de um discurso normativo, disciplinar e regulador, foi possível surgir rupturas que apontaram para uma nova forma de promover a educação sexual. Ribeiro (2008, p. 41) questiona se seria possível pensarmos a sexualidade na escola via a *ars erótica*. Conforme essa autora, as atividades pedagógicas “seriam produzidas por meio das experiências das pessoas que ao correlacionar nos corpos comportamentos, prazeres, desejos, linguagens, representações e identidades” (Idem, p. 43). Fatos e discursos desta natureza parecem ter sido experienciados nesta história narrada.

Entre as contradições, que determinavam uma formação que pressupunha a importância do cuidado com corpo na direção de uma certa normatização e o uso da palavra por estudantes que faziam desta a possibilidade de transformar seu cotidiano em experiência a ser narrada, permitiram a produção de um trabalho que perdurasse por anos a fio e fossem, a cada nova turma, sendo modificadas afim de que se atualizassem e dessem a palavra para que outros, também, construíssem sua ‘verdade’.

Um dia, na escola as luzes se apagaram. No escuro da noite, os alunos pediram para a professora de matemática que estava ministrando a aula de Educação Sexual para que continuasse a roda de discussão:

– [...] Os alunos disseram: Não, deixa a professora **falar**. Eu disse: – Não, pode deixar a roda. Roda e vai **falando**, vai falando. E, no escuro... (...) continuaram a aula no escuro. Eu dizia: – Pode deixar a roda falar. No escuro. (...) Ninguém queria sair da sala. (...) Isso é a uma questão da ética e da postura. (Professora ML)

CONSIDERAÇÕES

“Convence as paredes do quarto e dorme tranquilo, sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo”. (Raul Seixas)

Escrever ou reescrever a história narrada nesse estudo constituiu-se em um exercício singular para esta iniciante pesquisadora. Primeiro, porque ao procurar nos documentos oficiais na RME acerca do tema em tela, constatou-se a sua ausência. Empreendeu-se, então, em buscar os resquícios dessa história nas memórias, supostamente, adormecidas dos professores que procuraram formar outros professores nessa temática. O reencontro dos acontecimentos perdidos ou esquecidos, do ponto de vista de quem os viveram, estimulou as lembranças que não apareceram em ordem cronológica e necessitou de um lugar onde se pudesse compartilhar os discursos e expressar a troca de experiências já vividas.

Considerando que a Educação Sexual preconizada na década de 1990, aparece no Brasil, patrocinada por Organismos Internacionais e pelo Estado com a finalidade em conter as DSTs/AIDS e a gravidez indesejadas, sobretudo na adolescência e encontraram na escola um dos lugares privilegiados para o trabalho de contenção e regulação das práticas sexuais ‘desprotegidas’.

Em Goiânia, as universidades e os grupos organizados pela sociedade civil aliam-se ao estado e implementam programas e projetos que apresentam os discursos ‘preventivos’ para todo o corpo social. Essas ações tinham como marca o controle do corpo e, conseqüentemente, da reprodução. Acreditavam que poderiam conter os altos índices da gravidez indesejada e da AIDS por meio de um trabalho sistematizado nas escolas. O convite a um grupo de professores da RME/GO, no início da década de 1990, inauguram um trabalho de formação de outros professores em relação ao tema sexualidade que aparece num contínuo por dez anos nesta rede.

Nesse trabalho de contenção e regulação do corpo, individual e social, encontraram várias dificuldades. As primeiras são caracterizadas pela necessidade em articular práticas pedagógicas com temas que aproximam-se do limiar vida e morte, advindos das urgências como

a AIDS e o aborto proveniente da gravidez indesejada e, por outro lado, as resistências das escolas que rejeitavam as iniciativas dessa formação no cotidiano escolar.

A princípio, a visão biologicista e patológica da sexualidade eram/estão presentes nas instituições escolares, talvez venha daí o ‘imaginário’ que só a medicina poderia promover a prevenção e o controle à saúde vinculados à sexualidade. Os melindres e os boicotes das escolas em relação as primeiras propostas de formação nessa temática apresentam as formas mais contundentes em evitar a sistematização da Educação Sexual na Escola no início da década de 1990.

Desautorizados nesse campo, os professores buscam nas ciências maneiras para a aquisição de conhecimentos e saberes. Investem, individualmente, na autoformação e se lançam para além dos limites do estado e das fronteiras do país para adquirirem a “autoridade” constituída para esse campo discursivo.

Nesse sentido, a participação no Projeto Brasil foi outro marco importante a ser destacado. Ele abalizou a transposição do discurso biologicista e higienista para os históricos e culturais, ou seja, inaugurou os estudos sobre gênero, apesar de, ainda apresentarem uma conotação binária e na supremacia do masculino em detrimento ao feminino. Assinalou, também a multidisciplinaridade do processo metodológico, que passa a constituir o lugar “pedagógico” da Educação Sexual “formal” na escola. Porém, essa mudança só foi permitida pela instituição, pelos pares e pela comunidade escolar quando, esses professores de outras áreas que não as biológicas, adquiriram saberes e conhecimentos ‘científicos’ para serem “autorizados” a atuar neste campo.

Outro fator a ser considerado diz respeito ao lugar da experiência e do conhecimento a serem encontrados. Ele não estava, apenas, nos saberes, nos livros e nos vídeos sugeridos pelas instituições formadoras que controlam e regulam o corpo individual e social por meio dos acontecimentos biológicos como a natalidade, mortalidade, higiene e saúde, cuja a finalidade é de tornar os corpos individuais dóceis e úteis. Mas, no diálogo e nas narrativas que apresentam rupturas com os dispositivos e disciplina e regulação e que possibilitam a utilização da linguagem como autoconhecimento e transformação.

Tem-se, portanto, nas rodas de conversa e debates uma proposta que impõem a um compromisso de fala e de escuta do outro, que ultrapassa a dimensão vida/morte da AIDS e das consequências da gravidez indeseja o que possibilitou ao grupo, tomar a palavra e estabeleceu o compromisso político e ético com o outro que permitiu o uso e a escuta da palavra. Permitiu-se falar e ouvir, o querer falar e o saber ouvir.

Apesar de não ter tido essa pretensão, esse estudo carrega a esperança de ter ao menos retomado os ecos de memórias possivelmente silenciadas. Nos testemunhos apresentados, pode-se observar a experiência de narrar um passado, determinado por um presente e, o convite em dividi-lo. Enfim, revelar uma condição para transformar, se necessário for, o futuro. Espera-se que outros trabalhos possam diante deste “lampejo ” dar continuidade a esta história que se apresenta inacabada.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Luiza Macedo. **A construção histórica da sexualidade**. In: O Prazer e o Pensar: Orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. Org. Ribeiro, Marcos. São Paulo: ed. Gente, 1999.
- BENITES, Maria José de Oliveira. **Educação Sexual e Formação Docente: Um Estudo a partir de Concepções Discentes**. Blumenau: URB- FURB -Dissertação de Mestrado. 2006.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paul Rouanet. 7ed^a, São Paulo: Brasiliense, 2011. (Obras Escolhidas; v.1).
- _____. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paul Rouanet. 7ed^a, São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v.1)
- BERGAMO, Thelma M.M. e TERNES, José. **Foucault, o Discurso, os Saberes Escolares**. In: Educativa. V. 15. n. 2. Goiânia/GO. Jul/dez. p.265-285, 2012. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/2523/1570>
- Último acesso em: 13/07/2013.
- BERNARDI, Marcello. **A Deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.
- COLOMBINO, Andres Flores. **Sexo, Sexualidad y sexologia**. 4^a ed. Montivideu-URY, Dismar, 1992
- FACCHINI, Regina . **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**, São Paulo: Ed. Da Fundação Persewu Abramo, 2009.
- _____. **Visibilidade é legitimidade? O movimento social e a promoção da cidadania LGBT no Brasil**. Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2011. Acesso em 16/04/2013. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf
- FERNANDEZ, José Luís Garcia. **Guia práctico de informacion sexual para el educador**. 3^a ed. Pamplona-ESP, Medusa, 1996.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980 a 1993**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) -Universidade de São Paulo, 1995.
- _____. **Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira**. Semina: Ci. Sociais/Humanas, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996. Acesso em 15/04/2013. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/>
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**. v. I. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1988.
- _____. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

- _____. **A Arqueologia do Saber**. 6ª ed, Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis-RJ: ED. VOZES, 2011.
- _____. **Microfísica do Poder**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória e esquecimento: linguagens e narrativas. Memória, História, Testemunho. In: NAXARA, Márcia& BRESCIANI, Stella, **Memória e (Res) Sentimento**: Indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.
- _____. **História e Narração em Walter Benjamin**. 2edª, São Paulo:Perspectiva, 2009.
- _____. Walter Benjamim ou a história aberta. In: BENJAMIM, Walter, **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paul Rouanet. 7edª, São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v.1).
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais, 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record. 2004.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação**: usos e possibilidades do grupo focal. São Paulo: Ecos Revista Científica. V. 7, n. 2, p. 275-290. Jul/dez. 2005.
- GONÇALVES, Eliane. **Preconceitos, fobias e outras sombras que pairam sobre a educação Sexual**. In: O Prazer e o Pensar: Orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. Org. Ribeiro, Marcos. São Paulo: Ed. Gente, 1999.
- _____. **Educação Escolar: da Formação de Professores/as à Sala de Aula**. Goiânia: FE-UFG- Dissertação de Mestrado. 1998.
- GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. ABIA, ECOS. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º. Grau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola - Mito e realidade**. Campinas.SP: Mercado das Letras, 1995.
- JAMESON, F. **O Inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico**.São Paulo Ed. Ática 1992.
- JUNQUEIRA, Rogério. **Escola e Enfrentamento a Homofobia: pelo reconhecimento da diversidade Sexual como Fator de Melhoria da Educação de Tod@s**. In: RIBEIRO, Paula Regina. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG,2008
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: ANPED. *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Campinas/SP: ANPED/Autores Associados, jan.-abr.2002. p.20-28.
- LÖWY, Michel. Walter Benjamin: **aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- MEIHY, José Carlos e Ribeiro, Susana Salgado: **Guia Prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Contexto, 2011.
- MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MORAES, Nilson Alves. Uma Responsabilidade do Estado? In:**Educação Sexual**: Novas idéias, novas conquistas. Org. Ribeiro, Marcos.Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993
- MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a Escola: Disciplinar, Examinar, Fabricar**. Goiânia:UFG-dissertação de mestrado-2012
- NICOLINO, Aline *et al*. Educação sexual e políticas públicas: limites e possibilidades das secretarias. In: NICOLINO, Aline; LEITE, Jaciara de Oliveira; WANDERLEY, Lara (Orgs.). **Educação Sexual em Goiás**. Goiânia: Editora PUC, 2013.

- PORTOCARRERO, V. **As Ciências da Vida: De Canguilhem a Foucault**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2009.
- QUEIROZ, M. Relatos orais do indizível ao dizível. In: **Experimentos com história de vida: Itália/Brasil**. Org. Olga de Moraes Von Simson. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- REIS, Maria Amélia Gomes Souza. **(Re) Invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora**. Rio de Janeiro: UFF (Tese de doutorado) 2002.
- RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Campinas-SP. Mercado das letras, 1996.
- RIBEIRO, Paula Regina. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG, 2008
- ROURE, Glacy Queiroz. **Quadro Negro: escrita, experiência, memória e história**, (2011).
_____. **Tartarugas podem voar: cinema, infância e educação**. (2011)
- RUSSO, Jane, et al. **Sexualidade, Ciência e Profissão no Brasil**. Rio de Janeiro, CEPESC, 2011.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos; GUINDANE, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas: ano I, m-1, jun., 2009**. www.rbhcs.com
- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia- **A um passo na Construção da nossa proposta**. Goiânia-GO, 1996.
- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - **Pesquisa de sexualidade para o ensino Noturno**. Goiânia-GO, 1996.
- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia- **Proposta Pedagógica do ensino noturno de primeira fase do ensino Fundamental**. Goiânia-GO, 1996.
- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - **Programa de Educação Sexual: histórico**. Goiânia-GO, 2000.
- SELIGMANN-SILVA, Marcio, **Testemunho Shoah e literatura**. Belo Horizonte. MG:Revista Digital de Estudos Judaico da UFMG, out/2007: ISSN 19823053. Último acesso em 02/07/2012.
_____. **A Questão dos testemunhos de catástrofes históricas**, Rio de Janeiro. Psicologia Clínica, Volume 20, nº 01, 2008. Último acesso em 03/07/2012.
_____. **Reflexão sobre a memória, a história e o esquecimento**, In: SELIGMANN-SILVA, Marcio (Org) **História, Memória e Literatura na era das Catástrofes**, Campinas SP: Editora da Unicamp, 2003.
- SILVA, Maria A.F. A Educação Sexual na Escola: **A prevalência da Moral Burguesa e a Possibilidade de construção da autonomia**. In: SILVA, Maria A.F e Evangelista, Ely G.S. (Org) Caminhando e abrindo Caminhos: Trajetória de uma Rede Municipal de Educação. Goiânia, Editora UFG, 2004.
- SOUZA, Nadia G. Silveira. **Pensando Práticas contrutivas do Corpo: Os filmes infantis e a alimentação**. In: Silva, Fabiane Ferreira, et al. **Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências**. RS, FURG, 2008.
- SOUZA, Fábio Francisco, Feltrin. **Agambem, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, 175 p. (resenha). Florianópolis. SC. Tempo e Argumento, jan/jun. 2010.
- TERNES, J. Michel **Foucault e o nascimento da Modernidade**. *Tempo Social: Ver. Sociol. USP, São Paulo*, vol. 7, n.1, out. 1995. p. 45-52. Disponível em: 94 <http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/pdf/vol07n12/nasce.pdf>. Último acesso em: 24/07/2013.
_____. **Pensamento Moderno e Normalização da Sociedade**. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educação UFG*, Vol. 32, n.1, jan.-jun. 2007. p. 47-67. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1394/2566>. Último Acesso em: 15/07/2013.
_____. **Biologia, Biopoder**, Fragmentos de Cultura, Goiânia, 6(21): 191-200 (especial), 1996. Disponível em: www.reocities.com/lfgaribaldi/Down/Ternes4.doc. Acesso em: 10/07/2013)
- VON SIMSON, Olg de Moraes (org). **Experimentos com Histórias de Vida: Itália Brasil- São Paulo: Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.**

ANEXOS

ANEXO I
Documentos – Comitê de Ética

1 – Folha de rosto

1. Projeto de Pesquisa: A HISTÓRIA DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA NOS ANOS DE 1990 A 2000. (RE) MEMÓRIAS		2. CAAE:	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria José do Nascimento			
6. CPF: 384.154.561-72	7. Endereço (Rua, n.º): 1031 SETOR PEDRO LUIOVICO Apto 201 GOIANIA GOIAS 74623160		
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (62) 3281-7574	10. Outro Telefone:	11. Email: nmarij@gmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>24</u> / <u>03</u> / <u>2012</u> <u>Maria José do Nascimento</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás	14. CNPJ: 01.587.809/0001-71	15. Unidade/Orgão:	
16. Telefone: (62) 3946-1070	17. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Raquel Aparecida Soares da Medeiros</u> CPF: <u>277.693.561-72</u> <i>Letra</i></p> <p>Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>24</u> / <u>03</u> / <u>2012</u> <u>Raquel Soares</u> Assinatura D^{ra} Raquel Aparecida Soares da Medeiros Freitas Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação RE 3901 - PUC Goiás/PROPEPGE</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
NÃO se aplica.			

2 – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Maria José do Nascimento, aluna do programa de Pós-Graduação em Educação - nível mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, portadora de documento de identidade nº 1585.508 SSP/GO e CPF de nº 364.154.561-72, residente à rua 1.031 Q71 L15/16 – Setor Pedro Ludovico em Goiânia/Go, responsável pela pesquisa: *A História das Propostas de formação de Professores na temática Educação Sexual da Rede Municipal de ensino de Goiânia, nos anos de 1990 a 2000: (re)memórias*, convido Vossa Senhoria para participar, como voluntário, deste estudo, na condição de sujeito participante e membro integrador de um grupo focal. Participação que será feita em conjunto com outras pessoas.

Esta pesquisa para a qual está sendo convidado/a pretende Analisar a trajetória histórica da(s) Proposta(s) Formação de Professores na temática em Educação Sexual na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, nos anos de 1990 a 2000, por meio das narrativas dos professores/formadores que participaram dos referidos projetos, utilizando os conceitos de história, memória, experiência e testemunho desenvolvidos a partir de uma perspectiva benjaminiana. Acreditamos que a pesquisa em desenvolvimento é importante porque contribui com a história da educação no município de Goiânia, ainda, porque as narrativas dos professores/coordenadores representam um momento singular, que permite a reflexão e a análise da dimensão histórica das propostas mencionadas. Ressalta-se que a reconstituição desta história é resultante do testemunho dos professores /coordenadores das propostas em Educação Sexual da RMEG, à época, o que confirmará [ou não] se estas reminiscências constituíram-se em experiências passíveis de serem narradas por estes atores. Dessa forma, a presença de Vossa Senhoria como interlocutor nesta pesquisa é de suma importância para a efetivação deste estudo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com fundamentação metodológica na história oral testemunhal. Sua participação se efetivará por meio de seu testemunho, o qual se dará juntamente com os demais testemunhos de outros professores que foram coordenadores das referidas propostas no período já destacado, com a intenção de ouvir opiniões, pontos de vista e sentimentos, isto feito por meio de gravações realizadas durante os encontros do grupo focal que resultarão em novos conhecimentos para a temática em tela.

É possível que aconteçam riscos, de ordem psíquica, no decorrer dos encontros no grupo focal. No caso da pesquisa em tela, este risco pode se dar à medida que as (re)memorações vão emergindo, o que pode gerar lembranças que por algum motivo causem melancolia, tristeza. Já os benefícios esperados estão ligados à possibilidade dos sujeitos participantes exporem suas opiniões sobre este tempo e sobre sua participação no referido trabalho de elaboração das propostas de educação sexual na rede municipal de ensino de Goiânia nos anos de 1990 a 2000. Também oferece elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos participantes.

Durante todo o período da pesquisa Vossa Senhoria tem o direito de pedir esclarecimento sobre qualquer dúvida que tenha a respeito da pesquisa, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Caso haja algum problema relacionado com a pesquisa, Vossa Senhoria terá direito à assistência gratuita, que será prestada pelos profissionais da Clínica Escola de Psicologia ou CEPSI da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Vossa Senhoria tem garantido o direito de não aceitar participar da pesquisa para a qual está sendo convidado/a ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações, opiniões expressas por cada um dos sujeitos participantes serão usadas somente para fins desta pesquisa, sendo, pois divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo, portanto, assegurado o sigilo sobre sua participação e identificação. Todos os dados e materiais resultantes da pesquisa serão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora principal durante cinco anos e após esse período serão incinerados.

Informo, ainda, que não haverá gastos quanto a sua participação na pesquisa. Contudo, caso haja algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa Vossa Senhoria será devidamente ressarcida. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação nessa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

3 – Autorização e Declaração

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável a qual esclareceu todas as minhas dúvidas sobre o estudo para o qual estou sendo convidado/a, acredito estar suficientemente informado sobre minha participação que é voluntária, que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Ainda, ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar; expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura de uma testemunha

Declaração

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora
Nome: Maria José do Nascimento,
Endereço: Rua 1031 Qd71 lotes 15/16 - Setor Pedro Ludovico- Goiânia/Go
Telefone: (fixo) 32817574 / (celular) 99196660
Endereço eletrônico: nmariaj@gmail.com

Dados do CEP
Responsável pela autorização da pesquisa.
Endereço, Telefone e endereço eletrônico

4 – Termo de cooparticipação


PREFEITURA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Ofício N°. 237/2012 – DEPE

Goiânia, 17 de outubro de 2012.

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, vimos informar que autorizamos o seu acesso nas Unidades Escolares, abaixo relacionadas, para desenvolver a pesquisa intitulada *A Trajetória Histórica da Educação Sexual no município de Goiânia, nos anos de 1990 a 2000: (Re)memórias*, como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profª Glacy Queiroz de Roure.

- E.M. Geralda de Aquino
- E.M. Cel. José Viana Alves
- E.M. Profª. Cleonice Monteiro Wolney
- E.M. Rui Barbosa
- E.M. Cel. Getulino Artiaga
- E.M. Pedro Costa de Medeiros

Esclarecemos que este Departamento entrou em contato com as Unidades Escolares, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita às escolas, para agendamento das atividades.

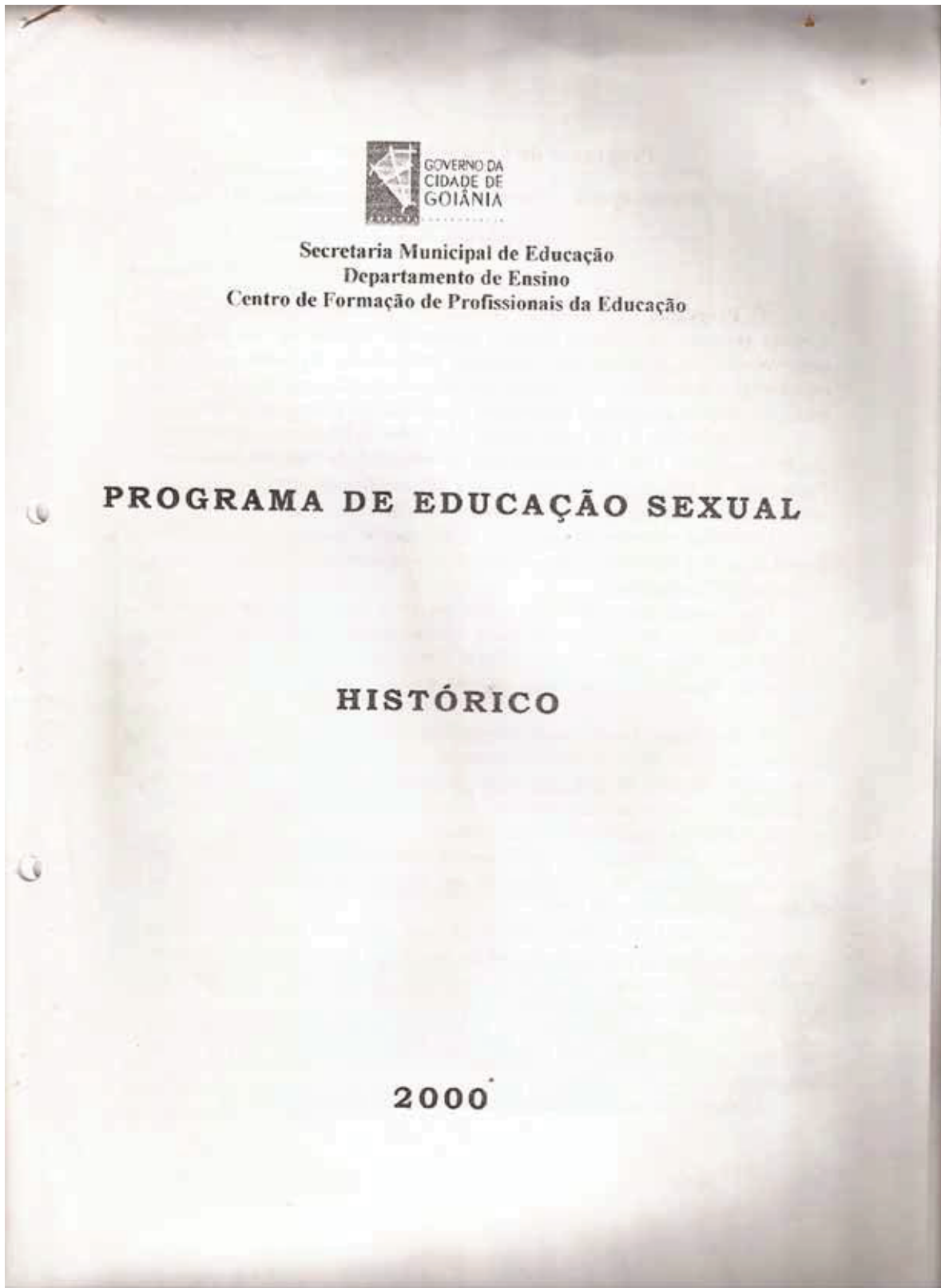
Atenciosamente,


Pe. Francisco Prim
Diretor do Departamento Pedagógico

Ilma. Sra.
Maria José do Nascimento
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-GO
Nesta

ANEXO II

Histórico do Programa Educação Sexual



Programa de Educação Sexual

Histórico

O **Programa de Educação Sexual** nas escolas municipais está se fazendo presente de maneira lenta e persistente através de um trabalho desenvolvido por profissionais realmente interessados no tema porque a característica primordial do programa consiste em atender àqueles/as que, por iniciativa própria, procuram a **Secretaria Municipal de Educação (SME)**.

Esse palmar já tem uma história. Um trabalho laborioso e gratificante que teve início em 1992, em parceria com a **Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação**, visando atender solicitações das escolas do turno noturno, com as turmas da 4ª série do ensino fundamental.

Diante do sucesso alcançado, a **SME** decidiu participar do **Projeto Brasil** visando a capacitação de um grupo de profissionais da educação para serem multiplicadores/as.

Esse projeto teve início em agosto de 1994 através de um convênio com o Ministério da Saúde, Secretaria Municipal de Saúde, Universidade Católica de Goiás, e acessoria do **GTPOS** (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), de São Paulo, tendo como monitora, Maria Rosa da Silva.

A capacitação foi oferecida aos profissionais da 1ª e 2ª fase do turno noturno com o objetivo de desenvolver um processo sistemático de intervenção na sala de aula através de debates constantes sobre temas da sexualidade com os/as adolescentes, sobretudo voltados para a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis.

Foram capacitados/as 29 profissionais com carga horária de 290h, que atenderam em torno de 725 alunos/as nas escolas da rede. O projeto foi finalizado em dezembro de 1995.

A partir de 1996 a **SME**, através de uma equipe de multiplicadores/as implantou o curso de educação sexual do município com o título de **Projeto de Orientação Sexual** objetivando capacitar profissionais da rede que trabalhavam com adolescentes e jovens adultos.

Desde então, o curso tem sido ministrado atendendo profissionais que realmente desejam aprofundar conhecimentos em sexualidade pois o fazem fora do seu horário de trabalho.

Através desse quadro podemos observar o seu desenvolvimento:

Período	N.º professores/as	N.º alunos/as (estimativa)	Carga horária
Agosto/94 a Dez/95	29	725	290 horas
Mar/96 a Jun/97	23	575	200 horas
Set/97 a Jun/98	43	1075	120 horas
Fev/98 a Jun/98	55	1375	80 horas
Ago/98 a Dez/98	83	2075	80 horas
Abr/99 a Dez/99	39	975	60 horas
Fev/00 a Dez/00	* 55	* 1300	80 horas

- Número de participantes e de alunos em estimativa.

Perfil metodológico

Sendo a sexualidade a dimensão mais significativa e constitutiva do ser humano, faz-se necessário abordá-la como tal: natural e voltada para o reconhecimento do prazer, pautado na relação harmoniosa e dialogal.

Abordar esse viver relacional é mostrar que as vivências e convivências entre os seres sexuados devem ser construídas e cultivadas objetivando melhor qualidade de vida através de relações, posturas e realizações sedimentadas nos valores sociais humanos.

transmissíveis eram tônicas de desespero por parte da direção e profissionais nas escolas.

A postura da Secretaria Municipal de Educação de promover a capacitação em sexualidade humana está modificando a atuação desses profissionais na sala de aula e também no perfil da escola.

É fato que o número de gravidez indesejada ainda chama a atenção, que as DST, inclusive a AIDS, está presente em muitos/as aluno/as, mas fala-se sobre sexualidade de maneira mais espontânea, questiona-se os mitos, preconceitos e, com isso, encontramos escolas mais afetivas, adeptas ao diálogo, ao entendimento do desenvolvimento do/a aluno/a e, conseqüentemente, um clima de segurança e satisfação.

Goiânia - Go - Ano 2000

APÊNDICES

APÊNDICE I

Percurso Formativo dos Professores/coordenadores das propostas em Educação Sexual da RME/GO na década de 1990

Modalidades	Eventos	Ano de realização	Local de realização	Instituição Organizadora
Cursos média e longa duração	Prevenção a DST/AIDS	1998	Goiânia	SMS/GO
	Educação Sexual na Escola	1998	Goiânia	SME/GO
	Projeto Orientação Sexual nas Escolas da Rede Municipal de Educação e Saúde	1997	Goiânia	SME/GO
	Projeto Orientação Sexual	1996	Goiânia	SME/GO
	Educação Sexual não sexista- Teorias e Práticas Educativas	1996	Goiânia	IPTSP/UFG
Seminários, simpósios, congressos	Discutindo a Sexualidade	1991	Goiânia	SME/GO
	IV Jornada Goiana de Adolescência	1994	Goiânia	NECASA/UFG
	II Encontro de Saúde Reprodutiva e Sexualidade	1996	Goiânia	GTPOS
	Simpósio Orientação Sexual	1996	São Paulo	SME/SMS
	I Mostra de Trabalhos da Rede Municipal de Educação sobre Prevenção a AIDS	1996	Goiânia	SBRASH
	13 World Congress of Sexology	1997	Valência/Espanha	Transas do Corpo
	I Encontro de Educação Sexual do Estado de Goiás	1997	Goiânia	Sbrash
	I Congresso do Triângulo Mineiro	1998	Goiânia	

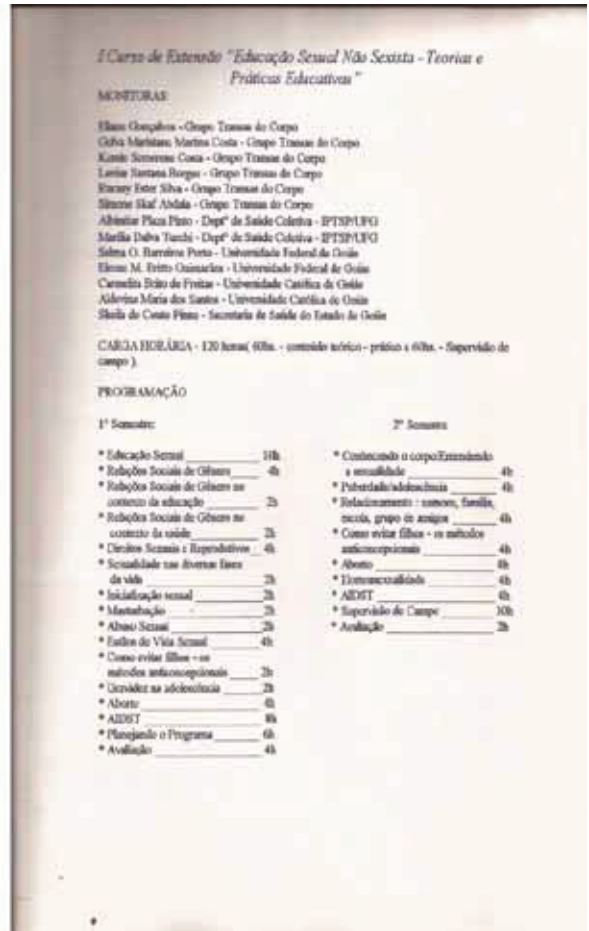
Formação Lato Sensu	Curso de Especialização em Educação em Ciências	1998	Goiânia	UFG
	Especialização em Educação Sexual	1999/2000	Brasília/DF	ISO/UPIS
	Especialização de formação em Sexologia	2000	Brasília/DF	ISO/UPIS

Quadro: Percorso Formativo dos Professores/coordenadores das propostas em Educação Sexual da RME/GO na década de 1990

Fonte: Dados disponibilizados pelos professores/ coordenadores, sujeitos da pesquisa

Cursos de média e longa duração


(Frente e verso)



Cursos de média e longa duração

(Frente e verso)





CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

18/09/2010
- "Núcleo Social da Família" e "Família e Orçamento: Uma Abordagem Praticável"
Professora Doutora Glauy Queiroz de Rouse

26/09/2010
- Família, Casamento e Regime de Bens
Dr. Cláudio Costa Alves

04/10/2010
- Estrutura da Família, Filiação, Reconhecimento de Filhos, Poderes e Funções
Dra. Maria Soares de Sousa Almas da Silva

11/10/2010
- Divórcio, Alimentos, Separação Judicial e Divórcio, Guarda de Menores e Adoção
Dra. Maria Soares de Sousa Almas da Silva

25/10/2010
- Conciliação
Lourivaldo Pereira Martins

SECRETARIA JURÍDICA EDUCACIONAL



PROGRAMAÇÃO: OBJETIVOS GERAIS

CONTEÚDOS	PROFESSORES
I - Desenvolvimento Humano Sexualidade e Fisiologia Reprodutiva Psicologia Paternidade Tópicos e auto-estudo	- Mônica Sarmiento Taffi Bacharelada e Licenciatura em Psicologia
II - Funcionamento da Família Método ABC Noções e Reconhecimento Documentar e Juízo Arbitral Voluntariado / Interdição e de regressivos Saúde Sexual	- Jurema Maria Figueiredo de Azevedo Albuquerque Licenciada em Pedagogia Mestrado em Psicologia e Linguagem
III - Método instrutivo/avaliativo Desenvolvimento emocional/psíquico e interação pelo RDI Práticas de auto-protetção Saúde reprodutiva	- Leiciane Souto Borges Bacharelada em Psicologia, Atividade Clínica
IV - Desenvolvimento e Cultura Inteligência e racismo Relação de Gênero Sexualidade, Violência e Cidadania Sexualidade e Religião Sexualidade e a Mídia Sexualidade e as Artes	- Maria Helena Bezerra Licenciatura, Filosofia Mestrado - Educação Brasileira
V - Sexualidade Escolar Sexualidade na Escola: Finalidade e subjetividade Mapa (perfil) do professor # não se esqueça Sexual Como, porque, para quê e para quem?	

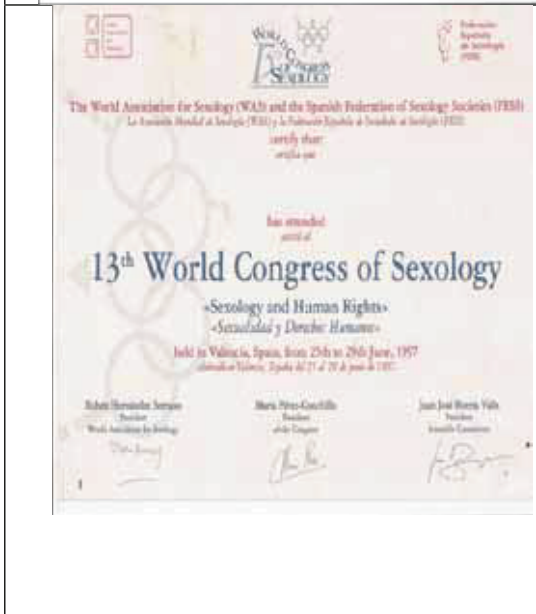
DURAÇÃO HORÁRIA: 100 HORAS

Projeto Brasil e Orientação Sexual

(Frente e verso)

 <p>GOVERNO DA CIDADE DE GOIÂNIA</p> <p>PREFEITURA DE GOIÂNIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO NÚCLEO DE PROGRAMAS, PROJETOS ESPECIAIS E CAPACITAÇÃO</p> <h3>DECLARAÇÃO</h3> <p>Declaramos que,</p> <p>participou do <i>Projeto de Orientação Sexual</i> na qualidade de <i>Multiplicadora</i>, no período de março de 1996 a junho de 1997, Obtendo carga-horária de 200 horas.</p> <p>Goiânia, 17 de junho de 1997</p> <p><i>Waldemar Silveira</i> Coordenadora de Ensino</p>	<p>TEMAS DESENVOLVIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEXUALIDADE • SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA • RELAÇÕES DO GÊNERO • HOMOSSEXUALIDADE • GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA • CORPO E AUTO-ESTIMA • SAÚDE SEXUAL • COMPORTAMENTO SEXUAL • RELACIONAMENTOS • VALORES • METODOLOGIA PARA O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL <p>EQUIPE COORDENADORA</p> <p>Eduardo Oliveira de Sousa Gislene Sousa de Sá Azevedo Maria José do Nascimento Sílvia Tamiel Dantas</p> <p>EQUIPE MULTIPLICADORA</p> <p>Elaine de Fátima L. D. Santos Eliete Nunes Giseli Ferreira Freitas Marlene Pessoa Chaves Terezinha J. Resajuta Godoy</p>
 <p>PREFEITURA DE GOIÂNIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA DA ÁREA DE ENSINO PROJETO BRASIL - ORIENTAÇÃO SEXUAL</p> <h3>DECLARAÇÃO</h3> <p>Declaramos que</p> <p>participou no Projeto Brasil - Orientação Sexual nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, Coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e Saúde, com assessoria do GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual) e apoio do PNC - DST - AIDS / Ministério da Saúde, de agosto de 1994 a dezembro de 1995, Obtendo 328 horas.</p> <p>Goiânia, 12 de Dezembro de 1996</p> <p><i>Waldemar Silveira</i> Coordenadora da área de Ensino</p>	<p><i>Temas Desenvolvidos:</i></p> <p><i>Sexualidade na Adolescência</i> <i>Gênero</i> <i>Homossexualidade</i> <i>Métodos contraceptivos</i> <i>Gravidez na Adolescência</i> <i>Masturbação</i> <i>D.S.Ts</i> <i>Abuso Sexual</i> <i>Parafilias</i> <i>Aborto</i></p>

Congressos



Pós graduação lato sensu
(Frente e verso)



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM Educação Sexual

DISCIPLINA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	C/H	CONCEITO
Fundamentos de Sociologia	Isaura M. F. Netto	Doutora	300h	A
Psicologia Social	Isaura M. F. Netto	Doutora	300h	B
Metodologia Científica	Yvonne C. Elber	Mestre	300h	A

AValiação DE APROVEITAMENTO: Primeira Turma

TÍTULO DA MONOGRAFIA: Educação Sexual/Educação Sexual/Psicologia **CONCEITO:** 100%

REGISTRO DE CERTIFICADO: Registro nº 024 - Livro nº 001 Folhas 140x
Data de Registro: 10/10/99
em Brasília, DF, em 10 de outubro de 1999.

DECLARAÇÃO: Declaramos que o referido Curso de Especialização cumpre todos os dispositivos de resolução nº 00/99 da Comissão Nacional de Educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FAC. DE EDUCAÇÃO

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome: TERESINA DE JESUS MARQUES OLIVEIRA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
Resolução nº 12/93/UFG Data de Início: 07/92 - 01/99

DISCIPLINA	NOTA	C/H	TEMPO	EXERCÍCIO	PROFESSOR	DT
-Estatística de Clientes Internos	8,5	20	20	01/94	Benedito Luiz de Alencar	01/94
-Psicologia da Aprendizagem	8,8	40	40	04/92	Mário A. Moreira, Henrique G. Duménil, Maria Pa. M. Almeida	01/94
-Programa em Saúde de Clientes	7,0	20	20	06/94	Isaura F. de Almeida	01/94
-Educação Ambiental no Projeto Pedagógico	8,5	20	20	01/94	Elizete de Fátima Nery	01/94
-Educação em Saúde Especializada	8,5	20	20	04/94	Isaura F. de Almeida	01/94
-Educação para a Cidadania em Saúde: um enfoque em saúde pública	8,1	40	40	07/94	Dr. Fernando M. S. Domingos	01/94
-Metodologia de Saúde de Clientes	8,5	120	120	08/94	Regina Aparecida de Souza	01/94
-Atualização sobre procedimentos em saúde em especialidade	8,0	20	20	08/94	Dr. Fernando M. S. Domingos	01/94
TOTAL CARGA HORÁRIA						740 horas

REGISTRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG
Resolução nº 12/93/UFG
em 23 de agosto de 1999
Goia, 23 de agosto de 1999

APÊNDICE II

Produções científicas e pedagógicas dos professores/coordenadores das propostas de formação em educação sexual na rme/go

	Produções	Ano de Publicação
05	Monografias: Especialização em educação em Ciências – UFG	1998
04	Monografias: Especialização em Educação Sexual – UPIS/ISOF	1997, 1998, 1999, 2000
01	Caderno Atividades: Pesquisa de Sexualidade	1996
01	Relato de Experiência do Projeto Brasil na cidade de Goiânia: Gravidez na Adolescência- Revista GTPOS	1996
01	Ensaio : “Educação Sexual na EAJA: soluções ou caixa de marimbondo”	1966
01	Ensaio: “O desnudar dos corpos- outros olhares para uma mesma questão”	1966
03	Boletim Informativo sobre sexualidade: EDES (Estudando e Debatendo a Educação Sexual)	2002
01	Dissertação: A prevalência da Moral Burguesa e a Possibilidade de construção da autonomia. FE/UFG	2002
01	Livro: Caminhando e abrindo Caminhos: Trajetória de uma Rede Municipal de Educação. Ed. UFG	2004
01	Livro: Dinamizando Gênero (Dinâmicas de grupo de três anos à adolescência) Editora Cid. SP	2008
01	Artigo: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL- Londrina Paraná Educação Sexual e de Gênero – Relato de uma experiência de Formação de Professores na cidade de Goiânia	2012

Caderno Atividades: Pesquisa de Sexualidade 1996



**Relato de Experiência do Projeto Brasil na cidade de Goiânia:
Gravidez na Adolescência- Revista GTPOS**



**Livro: *Caminhando e abrindo Caminhos:*
Trajetória de uma Rede Municipal de Educação. Ed. UFG**



**Livro: *Dinamizando Gênero*
(Dinâmicas de grupo de três anos à adolescência)
- Editora Cid. SP**



APÊNDICE III

Algumas dinâmicas vivenciadas nas formações de professores em Educação Sexual na RME/GO

I – RODA DE DEBATES

Objetivos: Dialogar sobre a importância em estudar a sexualidade humana.

Material: Uma cartolina com a frase "O QUE É SEXUALIDADE?"

Tempo de duração: 1 hora

Desenvolvimento: Por a sala em forma de círculo e dividi-la em 3 ou 4 grupos no máximo. Depois expor a cartolina com a Frase e pedir para que cada grupo debata e elabore uma resposta de acordo com suas expectativas e vivências. Logo depois, cada grupo deve escolher um representante para expor o que foi decidido pelo grupo e formar uma questão para os representantes dos outros grupos.

Escreva os questionamentos abaixo, no quadro para que desenvolvam seus argumentos.

Questionamentos:

- Qual o objetivo em estudar a sexualidade humana?
- Qual a diferença entre sexo e sexualidade?
- Podemos afirmar que uma pessoa já nasce com sexualidade ou não?
- O conhecimento sobre sexualidade é importante para nossa didática cotidiana?

Conclusão: Os debates são tão calorosos que muitas vezes o/a mediador pouco intervém. Quando surge alguma dúvida, estabelecer um aprofundamento no tema, um trabalho de pesquisa ou leitura específica.

II – PASSE A BOLA

Visão Geral:

Os participantes formam um círculo e tem que executar uma tarefa, seguindo as regras, no menor tempo possível.

Objetivos:

- Mostrar a importância do trabalho em equipe;
- Mostrar a importância da melhoria contínua;
- Possibilitar que todos expressem sua opinião
- Esclarecer dúvidas num ambiente lúdico.

Material necessário:

- 1 bola – pode ser uma bola de borracha, pano ou plástico, desde que não sejam muito duras, ou pode ser improvisada amassando folhas de papel e enrolando fita adesiva por cima.
- Sala com espaço suficiente para todo o grupo ficar disposto em pé e em círculo.

Como conduzir o jogo

- Organizar as pessoas em círculo, todas em pé, afastadas e de frente umas para as outras. Colocar alguns obstáculos como cadeiras ou mesas no meio.
- Explicar ao grupo que eles vão participar de um jogo, onde o objetivo é realizar a tarefa, seguindo as regras estabelecidas, no menor tempo possível.
- Instruir ao grupo que, se algum participante já conhecer o jogo, participar normalmente, mas sem dar as dicas para os outros, sobre qual a melhor solução para o problema.
- Mostrar a bola aos participantes e explicar que o objetivo do jogo é passar a bola um para o outro, na sequência definida, passando pela mão de todos e terminando na mão de quem começou.
- Definir o jogo. Para isso, entregar a bola para o primeiro participante e ir indicando para quem ele deve jogar a bola, até incluir todos eles, sem repetição e com a bola terminando nas mãos de quem começou a jogar. Pedir para todos memorizarem de quem recebe a bola e para quem tem que entregar. Ao definir a sequência, fazer de modo que cada um jogue a bola para outro que esteja o mais distante possível.
- Explicar que durante processo, se alguém errar a sequência ou a bola cair no chão, ela tem que voltar para o primeiro participante e reiniciar o jogo.
- Após todos terem entendido como funciona e qual a sequência, dar um tempo para eles ensaiarem (pelo menos 2 vezes, sem erros).

- Avisar que, a partir de agora, vai passar a marcar o tempo. Pegar um relógio e avisar quanto eles podem começar. Marcar o tempo, até completar um ciclo completo.
- Quando o grupo conseguir realizar a tarefa dar os parabéns e pedir para todos sentarem.

Explorar a vivência do jogo

- Jogar perguntas para o grupo, deixando que eles mesmos tirem as conclusões. Intervir apenas para pedir que todos escutem os comentários e as conclusões mais importantes:
 1. Quais foram as dificuldades encontradas no início?
 2. Quais as conclusões que o grupo pode tirar do que foi vivenciado?
 3. Que paralelos podem ser feitos entre o que foi vivenciado no jogo e o dia a dia de trabalho de cada um?
- **Conclusão**
 - a) Comentar a importância do OUVIR – como várias pessoas, durante a atividade, sugeriram mudanças, mas não foram ouvidas pelos outros;
 - b) Comentar a importância da Liderança – quando alguém conseguiu tomar a iniciativa, ser ouvido e organizou as coisas, o objetivo foi alcançado mais facilmente.

III – O BARCO

Participantes: Indefinido.

Tempo Estimado: 10 a 15 minutos.

Objetivo: Trabalhar a postura de um educador sexual.

Material: Uma folha em branco para cada um.

Desenvolvimento: Estamos representando nossa vida como um barco que navega em alto mar. Fazer um barco com a folha de papel. Quem não conseguiu fazer o barco? Quem pediu ajuda? Que se dispôs a ajudar?

Há momentos da nossa vida que este mar se mostra calmo, mas em muitos momentos nós navegamos por entre tempestades que quase nos leva a naufragar. Para não corrermos o risco de naufragar precisamos equilibrar bem o peso de nosso barco, e para isso vejamos o que pode estar pesando dentro dele.

O barco pesa do lado direito. São os preconceitos que carregamos e que não nos ajuda em nada. E como atrapalha!

Vamos tirar de dentro do nosso barco tudo isso para que ele se equilibre novamente.

(Cortar a ponta do lado direito do barco)

Navegamos mais um pouco e de repente percebemos que o outro agora é que está pesado, precisamos tirar mais alguma coisa deste barco. Desta vez o que o faz pesar tanto é a intolerância, a impaciência, a pressa, o desamor.

(Cortar a ponta do lado esquerdo do barco)

Percebemos agora que existe uma parte do barco que aponta para cima, é a direção correta para que o barco siga em frente sem grandes riscos. Precisamos sempre nos orientar para que a nossa jornada seja exitosa.

(Cortar a ponta de cima do barco e colocar em algum lugar visível)

Vamos abrir este nosso barco e ver como ficou

(Abrindo parece uma camisa)

Esta é a camisa que devemos vestir para falar sobre sexualidade: uma postura com o mínimo de preconceito possível, cheia de tolerância, atenção, carinho e amor.

Conclusão: Depois de suarmos esta camisa, nós podemos ter certeza que espalharemos sorrisos e felicidade por onde passarmos.

IV – CAIXINHA DE PRESENTE

Objetivo: virtudes e valores.

Formação em círculo.

Material: uma caixa embrulhada para presente com balas. O conteúdo deve ser bem preparado de modo que não se perceba o que há dentro.

Desenvolvimento:

Dirigente: Escolhe alguém do grupo e diz:

- Este presente é especial; passe-o para a pessoa que você considera a mais simpática do grupo.
- Parabéns! Porém, a sua simpatia não fará com que você permaneça com o presente. Passe-o para a pessoa mais alegre.
- Parabéns! A sua alegria é muito importante para o grupo, mas passe o presente para a pessoa que você considera mais atenciosa.
- Parabéns! Saiba que você é uma pessoa muito querida, mas isso ainda não a torna dona do presente. Passe-o para quem você considera mais inteligente.
- Você está com a bola, menos com o presente. Entregue-o a quem você considera mais tímido.
- Poderia ser seu, se não houvesse entre nós uma pessoa que é a muito dedicada à oração. Dê o presente a ela.
- Parabéns! Você é exemplo para o grupo e sabemos que entregará o presente ao irmão mais humilde.
- Parabéns! A humildade é uma grande virtude e você poderia ficar com o presente se, entre nós, não houvesse uma pessoa que se mostra simples e honesta. Passe-o para ela.
- Parabéns! Com tanta honestidade você saberá reconhecer a pessoa mais generosa do grupo. Entregue o presente a ela.

Conclusão

- Muito bem! A sua generosidade fará com que você reparta o presente com todos! Parabéns!

V – A CAIXINHA DE PERGUNTAS

Objetivo: Oportunizar àqueles que tenham vergonha para fazer sua pergunta sobre sexualidade e qualquer outro assunto que lhe aflija neste momento, para sanar dúvidas.

Material: uma folha dividida em duas e uma caneta para cada participante. Uma caixinha no centro da sala ou do recinto para que cada um coloque suas perguntas. Música ambiente suave.

Tempo de duração: 1 hora

Desenvolvimento: Coloque os participantes em círculo. Distribua os papéis e as canetas e solicite que cada um faça uma ou duas perguntas que desejar sobre sexualidade (pode solicitar sobre temas anteriormente trabalhados). Não é para se identificar.

Esperar por 10 a 12 minutos ouvindo uma música suave.

O/a dirigente então, pega a caixinha com as perguntas, mistura na vista de todos e vai tirando as perguntas uma a uma, solicitando ajuda aos participantes para a resposta.

Quando houver perguntas dirigidas pessoalmente, reidirecionar a resposta para a idade dos participantes.

Conclusão: Listar as perguntas mais solicitadas e preparar um seminário ou uma abordagem para aprofundar o tema. Se o tempo for insuficiente, prosseguir com a dinâmica no próximo encontro.