

## **A SEXUALIDADE NA TRANSVERSALIDADE ESCOLAR: UMA LEITURA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL (PEAS) DE MINAS GERAIS**

Laís de Castro Agranito<sup>1</sup>

Maria Veranilda Soares Mota<sup>2</sup>

**Resumo** - O presente trabalho tem por objetivo analisar como a sexualidade é enfocada no currículo escolar, especificamente, no Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), projeto de orientação sexual do Estado de Minas Gerais. A motivação encontrada para essa pesquisa se deu a partir de um trabalho monográfico no qual analisamos a proposta nacional de Orientação Sexual expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos um estudo bibliográfico acerca da sexualidade, analisamos a documentação orientadora do PEAS, entrevistamos uma professora/coordenadora e um aluno que trabalham com o programa no município de Uberlândia. Através de nossas análises evidenciamos que, apesar das limitações apontadas, o PEAS apresenta uma fundamentação teórica consistente para a discussão da temática da sexualidade no contexto escolar. O programa se destaca na medida em que, demonstra preocupação com a formação básica e continuada de professores(as) para o trabalho com a sexualidade na escola e adota uma avaliação emancipatória, permanente, qualitativa, participativa e cíclica, o que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica e a melhoria evolutiva do trabalho dos(as) docentes. Concluímos nossa análise afirmando a qualidade e relevância do PEAS, e questionamos a restrição do programa apenas às escolas selecionadas como “referência”. Pela proposta apresentada o PEAS deveria se estender a todas as escolas do Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Sexualidade, Currículo, PEAS.

**Abstract** - The data objectived to analyze how the sexuality being focused in the pertaining to school resume, specifically, in the Program of Education Affective-Sexual (PEAS), document of the State of Minas Gerais in Brazil, in view of, the thematic one in its transversalidade. The motivation found for this research was gave from a monographic research in which we focus the topic of Sexual Orientation of the PCN-10. For the development of this research we carry through a bibliographical study concerning the sexuality, analysis of documents of the PEAS and also interviews with a coordinating teacher/and a pupil of one of the state schools of the city of Uberlândia-MG that works with the program, in intention to investigate how the PEAS was

---

<sup>1</sup> FACED. Curso de Pedagogia. UFU. Rua: Santa Edvirges, 71. B: Santa Mônica, Uberlândia – MG. CEP: 38408-732. E-mail: [laisufu@yahoo.com.br](mailto:laisufu@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> FACED. UFU. Rua: Jacó Faina, 219; B: Vigilato Pereira, Uberlândia – MG. CEP: 38408616. E-mail: [mvmota@ufu.br](mailto:mvmota@ufu.br)

implanted and comes being legitimated in the city. Through our analyses we evidence that, although the pointed limitations, the PEAS presents a theory based that provides to greater consistency for the quarrel of the thematic one of the sexuality in the pertaining to school context compared the boarding effected by the PCN-10. The program still detaches in the measure where, it demonstrates concern with the basic and continued formation of teachers for the work with the sexuality in the school and adote an progressive evaluation occurring of permanent, qualitative, participativa and cyclical form, propitiating the practical reflection on pedagogical and the improvement and evolution of the work of the teachers. We conclude our analysis affirming the quality and relevance of the PEAS for having surpassed expectations not reached in the PCN-10, and question the restriction of the program to the selected schools as “reference”, this would have to extend to all schools of the Minas Gerais state.

Key words: Sexuality, Curriculum, PEAS.

## 1. Introdução

Discutir a sexualidade na escola brasileira em nossos dias, ainda é uma questão necessária e urgente, principalmente por termos por referência um documento que a nível nacional orienta o trabalho escolar: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A preocupação com essa temática surgiu durante a disciplina de Currículos e Programas do Curso de Pedagogia, quando os PCN foram objetos de estudo. Dentre os volumes dos PCN estudados, o que mais nos despertou interesse foi o volume 10 referente a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual. Outro impulsionador desse trabalho, surgiu ao cursar a disciplina optativa Educação e Sexualidade. A princípio o que me instigou a optar por essa disciplina foi a curiosidade, o constrangimento, as dúvidas e angústias inspiradas pelo tema, e também a busca de respostas respaldadas teoricamente, para as manifestações de sexualidade infantil presenciadas durante minha prática enquanto docente.

Por conseqüência do estudo realizado na referida disciplina passei a conceber a sexualidade como energia inerente à vida humana, que envolve além das nossas emoções o contexto político, econômico,

social e cultural de uma determinada sociedade na qual estamos imersos, não podendo assim ser restringida à dimensão naturalista da reprodução humana, pois se assim o for estaria deixando de se contemplar a beleza e a diversidade que o tema abrange.

O presente trabalho, dá continuidade ao estudo monográfico<sup>3</sup> “*A sexualidade na transversalidade escolar: uma leitura do PCN-10*”, e objetiva analisar como a sexualidade vem sendo enfocada no currículo escolar, tomando por referência o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), documento do Estado de Minas Gerais. A partir dos pressupostos elencados na análise do PCN-10, emergiram indagações que nos remeteram a realização da presente pesquisa sobre o PEAS.

## 2. Procedimentos Metodológicos

A metodologia de investigação bibliográfica foi o primeiro passo dado para a construção de uma base teórica de como os estudos sobre a sexualidade humana vêm se desenvolvendo ao longo da história, e como esta vem sendo enfocada no currículo escolar.

---

<sup>3</sup> Monografia defendida em 15 junho de 2008 na Faculdade de Educação da UFU.

Após este estudo bibliográfico específico sobre a sexualidade, demos início à análise documental do Projeto do PEAS, desde seu projeto original, publicado em 1998, então, somente experienciado nas escolas estaduais de Belo Horizonte.

Posteriormente, iniciamos a fase empírica de nossa pesquisa, na qual, investigamos como o programa foi implantado e vem sendo legitimado no município, a partir de entrevistas com uma professora/coordenadora e um aluno de uma das escolas estaduais do município de Uberlândia que participaram do PEAS. Nesta fase também analisamos os Guias de Estudos de capacitação dos(as) docentes participantes do PEAS na escola estadual foco de nossa pesquisa.

Diante do material coletado realizamos as análises em busca de compreender e contribuir com uma prática de orientação sexual no currículo escolar.

### **3. Resultados e Discussão**

#### **3.1. O desenvolvimento dos estudos da sexualidade humana.**

Sabemos que a compreensão da sexualidade como a temos hoje, demandou

alguns séculos de estudos, marcados por perseguições e contestações. Na Era Vitoriana, por exemplo, o sexo era considerado um “tabu estrito”. A Era Vitoriana - século XIX na Inglaterra - foi um período marcado pela doutrina da sublimação da fé e principalmente do trabalho, no qual cria-se um código ético e moral para a sexualidade. Nesse sentido, os detentores do poder (burguesia) pregavam para as classes desfavorecidas a pureza e castidade do corpo, bem como a mobilização de toda a energia humana para o exercício do trabalho, ressaltando o sexo somente no casamento para fins reprodutivos, e ainda assim propugnavam a idéia de que, mesmo dentro do casamento o sexo deveria ser evitado para o bem social. Nesse sentido, Foucault (1988, p. 9-10), nos esclarece o quanto a sexualidade passou a ser controlada:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta

encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções.

Podemos evidenciar um fator contraditório neste período, pois enquanto pudorizavam o público, abriam concessões para o funcionamento de bordéis para que as formas ilegítimas de sexualidade pudessem ocorrer, ressaltando que os frequentadores desses ambientes pertenciam à classe dominante. A alta repressão exercida na Era Vitoriana e a contradição exposta possivelmente contribuíram substancialmente para a intensificação dos estudos sobre o sexo, pois é justamente neste período que surgem os primeiros estudos científicos sobre a sexologia.

Perpendicularmente, ao contexto de desenvolvimento da sexologia, ocorriam o surgimento da ciência empírica, o desenvolvimento da Medicina e Psicologia e o enfraquecimento das crenças religiosas e códigos morais.

Em 1559 foi estabelecido o *Index de livros proibidos*, e toda a produção sobre sexualidade passou a ser obtida de forma oculta, e sustentando a concepção de sexualidade medieval, haviam manuais que

impunham penitências para “os pecados” relativos a sexualidade. Os estudiosos que defendiam idéias que não se adequavam a esses princípios eram perseguidos, condenados e tinham suas publicações proibidas (GREGERSEN, 1983). Percebemos nessas análises como a Igreja Católica exercia intenso poder repressor nas pessoas em relação à sexualidade.

Os gregos, anteriormente a Era Vitoriana, já desenvolviam estudos sobre a sexualidade e tinham como objeto de estudo “o mecanismo da reprodução e a origem do sexo como um fenômeno”, porém somente na Era Vitoriana é que se iniciaram estudos científicos sobre a sexualidade. Segundo Gregersen (1983), dentre os estudos gregos destaca-se o de Aristóteles (384-322 a.C) considerado por alguns como o pai da sexologia ocidental. Aristóteles busca teorizar a reprodução humana, e em suas explicações sobre o papel do homem e da mulher nesse processo, ele restringe o papel da mulher ao desenvolvimento do embrião, como subsidiando a alimentação do mesmo concedendo-lhe o sangue menstrual. Assim, a contribuição da mulher na reprodução humana se limita somente ao crescimento do feto, pois na ótica de Aristóteles, o líquido emitido pela mulher durante o coito é desprovido da essência de vida.

A invenção do microscópio no século XVII foi um importante fator contribuinte para as mudanças radicais no campo da sexualidade. A partir desse invento ocorreram importantes descobertas, Gregersen (1983) cita como exemplos a descoberta dos espermatozoides do homem em 1677 por Antonie van Leeuwenhoek, o ovo dos mamíferos em 1827 e o óvulo humano em 1829 por Karl Ernst Von Baer e as leis da genética em 1860, por Abbê Gregor Mendel.

Tais descobertas foram impulsionando os estudos da sexologia, o que, no século XIX fazia da sexologia uma disciplina ocasionada por diversos movimentos de tentativas de reformas das leis sexuais. Nesse movimento destacamos os trabalhos importantes de Magnus Hirschfeld (1868-1935), e o de Alfred C. Kinsey (1894-1956).

O estudioso Magnus Hirschfeld foi o fundador do *Institut für Sexualwissenschaft* (Instituto de Ciência Sexual) em Berlim, no ano de 1919. O Instituto centrou suas pesquisas sobre os comportamentos sexuais, oferecia conselhos para problemas sexuais, constituiu arquivos de material etnográfico e biológico, bem como um acervo bibliográfico acessivo a estudiosos(as). Hirschfeld também promoveu estudos sobre

a homossexualidade através do Wissenschaftlich-humanitäre Komitee (Comitê Científico Humanitário) também fundado por ele em 1897, no qual junto a um grupo de pessoas, desenvolvia estudos para a emancipação homossexual<sup>4</sup>. Ele organizou o primeiro Congresso Internacional pela Reforma Sexual em 1921, do qual constituiu-se a Liga Mundial pela Reforma Sexual, da qual eram integrantes sexologistas conceituados como Wilhelm Reich. O desenvolvimento desses trabalhos teve término com o Nazismo, que destruiu o Instituto em 1933 sob alegação de que este não era alemão.

Os Estados Unidos tornou-se o principal centro de pesquisas sobre sexo no século XX, primeiramente com a criação do Comitê para Pesquisa dos Problemas Sexuais incorporado ao Conselho Nacional de Pesquisas. A partir desse Comitê, criou-se o Instituto de Pesquisas Sexuais na Universidade de Indiana em Bloomington, em 1947, o qual realizava pesquisas sobre o comportamento sexual humano na sociedade ocidental desde 1938.

---

<sup>4</sup> Os estudos sobre a emancipação homossexual que fazemos menção, ocasionaram-se pela intensa perseguição sofrida pelos homossexuais no século XIX na Alemanha, e visavam revogar a legislação anti-homossexual vigente até então no país.

Alfred Kinsey (1894-1956) destacou-se na Universidade de Indiana, na qual ingressou como professor no departamento de zoologia e deu continuidade aos estudos de entomologia onde pesquisava a diversidade biológica e história evolutiva de vespas. Através desses estudos ele concluiu que nenhuma vespa era igual à outra, e que as práticas de acasalamento das vespas eram consideravelmente variadas, e apesar da falta de estudos sobre a sexualidade humana, ele percebeu que essa característica de diversidade sexual era comum entre os animais, inclusive, os humanos.

Kinsey queria que a educação sexual fosse abordada em uma disciplina exclusiva, algo ainda inexistente na época, este fato possibilitou a implantação da disciplina acadêmica de sexologia na Universidade de Indiana. Em 1935 Kinsey conseguiu recursos financeiros junto à Fundação Rockefeller e dessa forma iniciou sua pesquisa sobre a sexualidade humana, para tanto montou e treinou uma equipe que entrevistaria, nos anos seguintes, milhares de pessoas em todo o território dos Estados Unidos. Posteriormente fundou em 1947 na Universidade, o Instituto de Pesquisa sobre Sexo, hoje chamado de Instituto Kinsey para Pesquisa sobre Sexo, Gênero e Reprodução.

Dos estudos sobre o comportamento sexual humano realizados por Kinsey e sua equipe, emergiram relatórios que foram publicados como livros: *O comportamento sexual do homem* (1948) e *O comportamento sexual da mulher* (1953). Seus relatórios foram vistos por muitos como o início da revolução sexual da década de 1960, e Kinsey se transformou numa celebridade, considerado até hoje como uma das personalidades mais polêmicas do século XX. O primeiro livro quando publicado, foi um dos mais vendidos enquanto que o segundo, abordando a sexualidade das mulheres, apontava dados que chocavam a estrutura clássica da família.

Apesar de ter sofrido excessivamente várias críticas, ainda hoje, as obras de Kinsey são consideradas fundamentais para o entendimento da diversidade sexual humana, ao constatarem que, “[...] a moralidade sexual e as leis sexuais da sociedade não necessariamente correspondem ao comportamento das pessoas, e que o comportamento dos indivíduos varia enormemente dentro de uma sociedade” (GREGERSEN 1983, p. 32).

Além desses pesquisadores muitos(as) outros(as) foram contribuindo com os estudos da sexualidade como

Masters e Johnson, Malinowsky, Reich, Foucault, Muraro, Nunes, dentre outros(as). No entanto, como já mencionamos apesar de todos esses estudos a sexualidade ainda é cotidianamente considerada um tabu.

### **3.2. A sexualidade no currículo escolar.**

Quando trabalhada nas escolas, muitas vezes, a sexualidade é abordada no currículo formal apenas em seu aspecto biologizante, com o estudo do corpo humano e seus órgãos, abarcando os aparelhos reprodutores masculino e feminino, ignorando assim a amplitude do tema (que muito além de seu aspecto biológico, contempla questões ligadas a vida do ser humano num todo) e sua abordagem no currículo oculto.

Compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para formação dos(as) cidadãos(ãs), ou seja, uma forma de acoplar conteúdos, atitudes, habilidades e até mesmo ideologias desejáveis a assimilação para uma determinada conduta em sociedade, em um dado momento histórico-social.

Os estudos sobre o campo curricular surgiram nos Estados Unidos nos anos vinte, onde predominavam no país a expansão do

processo de industrialização e os movimentos imigratórios que intensificavam, por sua vez, a massificação da escolarização. Nesse contexto, a escola e o currículo se tornam o instrumento primordial para a viabilização desse processo, pois, precisava de mão-de-obra qualificada para a produção, e ao mesmo tempo, manter a ordem social vigente – capitalismo – com os povos advindos de outros países, mantendo seu papel dominante e a subordinação desses povos (SILVA, 2000).

Com o intuito de racionalizar o processo de construção de currículos que visassem atingir essas finalidades, emergiram iniciativas por parte de estudiosos(as) da administração educacional a partir do ano de 1918. Dentre esses(as) estudiosos(as), podemos destacar os estudos de Bobbit, que se inspirava na teoria Taylorista<sup>5</sup>. Nesse modelo, a escola se equiparava a uma fábrica, e o papel atribuído à educação era o de qualificar para o exercício do trabalho. O currículo nesse

---

<sup>5</sup>Taylorismo, também denominado de administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915). São princípios fundamentais da administração científica: planejamento, preparação dos trabalhadores, controle e execução.



sentido deveria estabelecer metas para que esta formação se efetivasse. Nas palavras de Bobbit “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. (BOBBIT, apud, SILVA, 2000, p. 12).

A partir de Bobbit, outros(as) estudiosos(as) surgiram. Alguns(as), mais progressistas, como Dewey que priorizava em seus estudos mais a construção da democracia que a manutenção da economia. Outros(as) como Tyler, reforçavam o modelo tecnicista de currículo de Bobbit. Estes modelos de currículo voltados para a manutenção da economia, currículos tecnicistas constituíram as chamadas Teorias Tradicionais de currículo que predominaram no século XX. Esses modelos repercutiram muito no campo curricular. Mas, como todo processo histórico é dialético, esses modelos provocaram a necessidade de sua superação. Assim, além dessas Teorias Tradicionais historicamente tivemos as Teorias Críticas e as Pós-Críticas.

A partir das Teorias Críticas, tendo como principais vertentes teóricas o Materialismo Histórico e a Fenomenologia, os arranjos sociais, as desigualdades geradas pela organização da sociedade capitalista

passam a ser ininterruptamente questionadas. São justamente estes questionamentos que tornam as Teorias Críticas e Pós-Críticas mais politizadas.

O surgimento das Teorias Críticas sobre o currículo caracteriza-se a partir da década de sessenta por movimentos de transformação sociais e culturais, dentre estes podemos citar o movimento feminista, a liberação sexual, protestos estudantis na França assim como em diversos países, e protestos contra a ditadura militar no Brasil. Em consonância a esses movimentos iniciam-se questionamentos em torno dos princípios da educação tradicional (SILVA, 2000).

As Teorias Críticas sobre o currículo vêm questionar as desigualdades geradas por conta das relações de poder (economia) vigentes na sociedade, e a divisão de classes sociais ocasionadas que mantém a relação dominante e dominado(a). Dentre os(as) estudiosos(as) críticos(as) do currículo Silva (2000) cita Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Basil Bernstein. Esses(as) autores(as), dentre outros(as), vêm mostrar as implicações das relações de poder e economia no currículo escolar. Assim, para os(as) críticos(as) do currículo, o essencial é desenvolver formas que nos permitam compreender como o currículo atua. Dessa

maneira, esta teoria dialoga sobre o papel do currículo no processo de reprodução social e cultural.

A partir dessa discussão, novamente a dialética da história se manifesta com os estudos Pós-Críticos que a partir do reconhecimento da parcialidade das análises dos(as) teóricos(as) críticos(as), denunciam que a Teoria Crítica não atende a complexidade da sociedade atual. Por isso surgem de maneira a contestar as implicações das desigualdades geradas pelas relações do poder no currículo, para além da economia, ao estenderem suas discussões também para as relações de gênero, sexualidade e raça intrínsecas à divisão de classes sociais. Dentre os(as) estudiosos(as) Pós-Críticos(as) do currículo destacamos Silva, Britzman, Louro, Moreira, Forquin, Hall e Meyer.

Podemos perceber que tanto as Teorias Críticas como as Pós-Críticas tiveram e tem grandes contribuições para compreendermos o teorizar e fazer escolar. Fazemos nossas as palavras de Silva (2000)

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é

uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2000, p. 147).

Nesse trabalho nos apropriamos da definição elaborada por Forquin (1993) já que nos aponta uma dimensão explícita e outra implícita de currículo. Currículo é

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que podemos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, apud LIBÂNEO, 2003, p. 362).

Forquin, assim como diversos(as) estudiosos(as), conceitua o currículo tendo em vista dois tipos de manifestações do mesmo: o formal e o oculto. O currículo formal é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo; prescrito tecnicamente como o mais desejável dentro de uma determinada ótica a ser assimilado pelos indivíduos, produzido num dado momento histórico.

Já o currículo oculto, refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos(as) alunos(as) e o trabalho dos(as) professores(as) e são provenientes da

experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no âmbito escolar, ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem; constitui-se nas normas, crenças e valores imbricados e transmitidos aos(as) alunos(as) através de regras subjacentes que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida da sala de aula.

Percebemos que tanto o currículo formal quanto o oculto transmitem direta ou indiretamente intenções políticas, ideológicas, sociais e culturais e exercem influências imprescindíveis na construção de nossa subjetividade, identidade e sobre o que aprendemos. Assim faz-se necessário que olhemos para o currículo de forma desconfiada e crítica, questionando ininterruptamente o que ele nos transmite, como e porque determinados conhecimentos são selecionados e não outros, ou seja, fazer emergir o que está ocultado na prática educativa.

É justamente no currículo oculto, em detrimento do currículo formal, que o campo da sexualidade circunda prioritariamente,

pois sendo a sexualidade uma dimensão do ser humano, esta não pode ser deixada do lado de fora da escola pelo(a) aluno(a), pois se constitui na sua história e vivência.

Os primeiros documentos curriculares nacionais a incluir em sua proposta a Orientação Sexual foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a sexualidade é abordada especificamente no fascículo 10 (PCN-10).

O fator desencadeador do processo de construção dos PCN se deu com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomteim na Tailândia, em 1990, onde surge consensualmente um espírito de luta para satisfazer as necessidades de aprendizagem para todos(as) e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Diante desse fato e visando o contexto educacional brasileiro e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Deporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual em consonância com a Constituição de 1988, afirma a necessidade e obrigação do Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à busca da

melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, reforça a idéia de conteúdos mínimos quando estipula como incumbência do Estado: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Art.9º, inciso IV), ou seja, reafirma o princípio dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O processo de elaboração dos PCN se deu através de estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, análises sobre os currículos oficiais realizadas pela Fundação Carlos Chagas<sup>6</sup>, contato com informações de experiências de outros países<sup>7</sup> a partir dos

quais formulou-se uma proposta inicial que foi discutida por especialistas, educadores, instituições e em encontros organizados pelo MEC. Os resultados das discussões e encontros se consolidaram em Pareceres que contribuíram na reelaboração do documento (BRASIL, 2000, v.1).

Os temas transversais abordados nos PCN são: a Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Temas Locais e Orientação Sexual, tema prioritário em nossa análise. Convém salientar que esse foi um marco histórico, pois, pela primeira vez uma proposta educacional elaborada pelo governo federal traz entre os temas transversais a sexualidade. Sabemos que essa opção não foi tranqüila, mas resultante de muita polêmica, recusa, onde se destaca a força de movimentos organizados.

No fascículo dos PCN correspondente a Orientação Sexual encontram-se propostas de como realizar o trabalho com a sexualidade no ambiente escolar, propondo a interação entre os(as) alunos(as) e seus conhecimentos, a problematização de tabus, crenças e valores relacionados ao tema, bem como busca desenvolver atitudes de respeito, dignidade, e prevenção as DST, especialmente a AIDS, visando que os(as) jovens vivenciem a

---

<sup>6</sup> A Fundação Carlos Chagas foi responsável pela análise de propostas curriculares de estados brasileiros, e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, visando o fornecimento de subsídios para a elaboração dos PCN.

<sup>7</sup> A experiência inspiradora dos PCN advém da Espanha, concentrando-se na figura do professor César Coll, um dos estudiosos mais influentes na reforma educacional espanhola. Também tiveram contribuições de representantes de países como Argentina, Colômbia e Chile, os quais haviam sofrido mudanças curriculares recentes.

sexualidade de maneira responsável e prazerosa (BRASIL, 1997, v. 8). O PCN-10 apresenta três blocos de conteúdos: 1) corpo: matriz da sexualidade, 2) relações de gênero e 3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Para trabalhar esses conteúdos o documento propugna a importância da formação específica dos professores e professoras. Essa é uma das questões que nos instigou a pesquisar o PEAS, pois em sua proposta apresenta preocupações com a formação docente no campo da sexualidade.

### **3.3. O Programa de Educação Afetivo-Sexual de Minas Gerais (PEAS/MG).**

O Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que enfoquem a discussão da sexualidade nas escolas estaduais. O PEAS visa promover a formação continuada de professores e professoras, através de cadernos de estudos e exercícios que abordam a temática da sexualidade teoricamente, bem como orientam os profissionais da educação para o trabalho de orientação sexual na escola. Alunos e alunas

também são envolvidos no programa tendo em vista sua participação como protagonistas da ação, uma vez que atuam como multiplicadores/as, dando continuidade ao programa.

Segundo o projeto original do PEAS de Belo Horizonte (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998), o contexto de elaboração do programa perpassa por um processo social, político e cultural de “transição acelerado” desencadeado pelo advento da globalização, a mudança da era industrial para a era pós-industrial, o avanço tecnológico, a elevação constante dos patamares de qualificação exigidos e o novo padrão cultural centrado na pessoa. Tal processo desencadeou em mudanças na visão de pessoa, de mundo e de educação, sendo essas três perspectivas precursoras do programa.

1. Visão de pessoa: Diante de um tempo marcado pela ascensão do individualismo, pela virtualização da realidade, por um mundo do trabalho cada vez mais exigente, complexo e competitivo, que abre espaço para uma crise dos valores de convívio social passa-se a englobar uma visão de pessoa em processo imersa no cotidiano e na história, a qual deve receber uma formação integral e para o convívio em sociedade

pautada nos princípios da autonomia, solidariedade e competências;

2. Visão de mundo: Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de caminhar na construção de relações cada vez mais humanitárias. O desafio da educação reside em levar as novas gerações a incorporar e vivenciar valores que permitam a construção de um mundo humanizado;

3. Visão de educação: O PEAS adota uma visão de educação pautada nos quatro pilares propostos pela UNESCO no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a ser (competência pessoal), aprender a conviver (competência social), aprender a fazer (competência produtiva) e aprender a conhecer (competência cognitiva).

A dimensão do “aprender a ser” baseia-se na formação de indivíduos autônomos e críticos, conhecedores de si, capazes de se posicionar e agir diante das diversas circunstâncias exigidas. “Aprender a conviver” permite aos indivíduos a partir do conhecimento de si, pensar e compreender as reações do outro facilitando o convívio social. “Aprender a fazer” é desenvolver habilidades que permitam aos(as) alunos(as) colocar em prática seus conhecimentos. E por fim, “aprender a

conhecer” que significa dominar os próprios instrumentos do conhecimento.

Tais perspectivas do PEAS nos remetem à concepção de educação presente na LDB 9.394/96, que estipula em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tendo em vista a necessidade de uma formação mais humana e integral em consonância com a LDB e pautada nos princípios da autonomia, solidariedade, e competência, que proporcione aos indivíduos além de habilidades cognitivas e preparação para o mundo do trabalho, a constituição de sua identidade pessoal e social e a possibilidade de se posicionar, decidir e agir perante as diversas situações de seu cotidiano, o PEAS justifica a inclusão da educação afetivo-sexual no currículo escolar afirmando que:

[...] a educação afetivo-sexual, mais do que um conteúdo, é uma dimensão da existência humana, queremos dizer que ela não é feita só de conhecimentos teóricos e práticos, mas de sentimentos, valores e atitudes, que formam a base de uma vida verdadeiramente

humana, constituindo identidades íntegras, responsáveis e participantes (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 77).

Apoiando-se em Vygotsky e Wallon o documento realça a importância dos afetos, emoções e sentimentos na construção do conhecimento. Esses autores destacam que na constituição de identidades individuais e coletivas, o indivíduo sofre interferências tanto das estruturas de conhecimento lógico, como das emoções, que são por sua vez, influenciadas pela história e cultura de cada sociedade (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 84). Sendo a sexualidade uma das dimensões constituintes da identidade dos sujeitos, sua abordagem pela escola se torna de suma importância, de modo a contribuir para o desenvolvimento do cognitivo como de conhecimentos e valores éticos, sociais e pessoais, ou seja, para a formação integral do ser humano.

Nesta contextualização emerge o PEAS, visando a colaborar na construção da identidade dos(as) alunos(as) como pessoa integral, determinando a educação afetivo-sexual como um direito do(a) adolescente e dever da escola e concebendo a sexualidade como algo inerente à vida de todo ser humano, e devido a sua complexidade, deve ser abordada transversalmente, assim como

sugerido no PCN-10. Machado (1986) contextualiza essa questão da seguinte forma:

Sabemos, no entanto, que não basta a mera informação técnico-científica sobre os órgãos sexuais e seu funcionamento. Há que ser mencionado, com honestidade e seriedade, para não dizer com competência, também o padrão ético, moral e social da sexualidade. Não basta que o jovem tenha apenas informação sexual, mas tenha, desde a mais tenra idade, a orientação para a formação da sua sexualidade, de maneira natural e espontânea, para que ele mesmo possa ir cultivando e amadurecendo essa verdade da sua existência. Assim o jovem aprenderá sobre a evolução natural de sua sexualidade, e nós não lhe negaremos nunca as informações que solicita, dando-lhe a oportunidade de vivenciá-la plenamente dentro da sociedade, assumindo ações responsáveis perante si próprio e o meio no qual ele vive (MACHADO, 1986, p. 101-102).

A partir do ano de 1994, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através da Diretoria de Desenvolvimento Curricular, tendo como parceria a Fundação Odebrecht, inicia o desenvolvimento do PEAS em 62 escolas estaduais de Belo Horizonte. O público alvo a ser atingido pelo programa eram os(as) alunos(as) de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 66).

Tendo em vista, a visão de pessoa, mundo e educação contempladas pelo PEAS a metodologia adotada pelo programa baseia-se nos princípios da participação e libertação, que inspirados na pedagogia de Paulo Freire, trata-se de levar os(as) alunos(as) a refletir sobre o mundo para então transformá-lo. Nesse sentido a metodologia adotada pelo PEAS tem como pressupostos: a abordagem da sexualidade como tema transversal; o enfoque na reflexão, senso crítico e criatividade; interação da equipe e reflexão conjunta; o(a) aluno(a) como protagonista do processo ensino-aprendizagem; a exclusão de todo tipo de discriminação no processo educativo e a busca do conhecimento tem com ponto de partida as vivências e saberes dos alunos e alunas.

De acordo com o projeto original de Belo Horizonte, o PEAS é estruturado da seguinte maneira: Central, Intermediário, Local e Externo. A Central é composta por técnicos da Diretoria de Desenvolvimento Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a qual coordena, acompanha e avalia o projeto. O Intermediário constitui-se pelos inspetores escolares que efetivam o intercâmbio entre os níveis Central e Local. No nível local enquadram-se o(a) diretor(a), a equipe

técnico-pedagógica, corpo docente, discente e comunidade escolar, que realizam a educação afetivo-sexual na escola. Por fim, o Externo são professores(as) ministrantes da formação básica dos(as) educadores(as) e técnicos(as) do nível central (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1988, p.175).

Para a realização do PEAS nas escolas estaduais de Belo Horizonte, foi assegurado aos docentes um suporte teórico-metodológico abordando a sexualidade em sua amplitude. Tendo em vista, que a melhoria do processo educativo tem sua viabilização a partir do desenvolvimento de seus sujeitos, a formação específica e continuada deve se fazer presente. Esse reconhecimento tem maior relevância em se tratando da temática da sexualidade, pois há um despreparo da maioria dos educadores para a abordagem do tema. Dessa forma, o PEAS estruturou o processo de desenvolvimento profissional para o trabalho com a educação afetivo-sexual nas escolas em três fases: Fase Pré-Ativa, Fase Ativa e Fase Avaliativa (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 177).

A Fase Pré-Ativa envolve as etapas de sensibilização e formação básica dos(as) profissionais da educação afetivo-sexual. Trata-se de num primeiro momento, buscar



envolver todos os membros da escola sobre a relevância da sexualidade e imbuí-los de uma concepção positiva da mesma, como sendo parte constitutiva do ser humano e necessidade pessoal e social. A carga horária reservada a esta etapa é de 32 horas, tendo início juntamente ao ano letivo, as ações baseiam-se em encontros, oficinas, dinâmicas de integração e palestras, e o conteúdo programático são os princípios, fundamentos, estrutura e metodologia do programa.

A etapa da formação básica, envolve os(as) professores(as) que demonstrem maior disponibilidade e interesse em iniciar o trabalho com a Educação Afetivo-Sexual com seus(as) alunos(as), e tem como objetivos subsidiar e preparar os(as) docentes para o desenvolvimento do programa propiciando espaços de reflexão sobre questões relativas ao conteúdo e metodologia utilizada. Para esta etapa a carga horária é de 80 horas, inicia-se no 1º semestre do ano letivo, após a sensibilização, e formata-se em cursos concentrados de quatro módulos com duração mínima de 20 horas de presença.

A organização do conteúdo em módulos é justificada pelo documento pela redução de tempo na execução do curso e por um período menor de distanciamento da

sala de aula. Os quatro eixos temáticos elencados pelo projeto original do PEAS realizado em Belo Horizonte foram: A sexualidade e a afetividade, Ética e cidadania, Sexualidade e meio ambiente e Sexualidade e drogas. Esses eixos temáticos parecem não serem fixos já que em nossas análises, ao ter acesso aos Guias de Estudos do PEAS<sup>8</sup> dos(as) professores(as) de uma escola estadual do município de Uberlândia, os módulos abordados apesar de envolverem a sexualidade e afetividade tinham denominações distintas.

A Fase Ativa envolve a formação continuada dos(as) educadores(as) que passaram pela formação básica. Esta fase objetiva aprofundar os conhecimentos adquiridos nas temáticas abordadas na formação básica, favorecer a integração, o diálogo e trocas de experiências entre docentes e possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica e necessidades formativas. A carga horária destinada a essa etapa é de 28 horas divididas em várias atividades como oficinas, palestras,

---

<sup>8</sup> Os Guias de estudos dos docentes analisados foram formulados posteriormente ao PCN-10, contendo em seu conteúdo pressupostos do documento, enquanto que o projeto original do programa apesar de publicado em 1998 veicula experiências do PEAS em escolas estaduais de Belo Horizonte a partir do ano de 1994, portanto, não constando em sua bibliografia o PCN-10.

encontros, seminários, dentre outras e inicia-se no 2º semestre, após a formação básica.

Por fim, a Fase Avaliativa que engloba a avaliação e acompanhamento do PEAS. Trata-se de uma avaliação qualitativa, participativa e cíclica que objetiva refletir a partir dos registros de atividades desenvolvidas no programa sistematicamente, sobre a prática pedagógica e expor o trabalho do(a) educador(a) a análise visando o enriquecimento e aprimoramento do mesmo. O Quadro 01 apresenta um resumo desse processo para uma melhor visualização.

Após realizarmos um estudo sobre o projeto do PEAS desenvolvido em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte, partimos para a fase fundamental de nossa pesquisa, qual seja, investigar como o PEAS foi implantado e como vem sendo legitimado no município de Uberlândia. Segundo os dados da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia no ano de 2008 o

### 3.4. PEAS – A vivência do projeto

Enfocaremos nossa análise em uma das oito escolas que desenvolveu o programa nos anos de 2006 e 2007, denominada para este

município conta com sessenta e oito escolas da rede estadual de ensino, das quais oito foram selecionadas como Escolas-Referência para implantação do PEAS.

Quadro 01: Desenvolvimento Profissional Prescrito no Projeto Original do PEAS		
Fase	Carga horária	Objetivos
1ª Pré -ativa	32 hs	Sensibilização: convocar docentes para o PEAS.
	80 hs	Formação básica: subsidiar e preparar docentes.
2ª Ativa	28 hs	Formação continuada: aprimoramento dos conhecimentos
3ª Avaliativa	Permanente	Avaliação: qualitativa, participativa e cíclica

estudo como “Escola Estadual A”<sup>9</sup> na qual entrevistamos uma docente que exercia as funções de coordenadora e professora no curso de capacitação e um aluno inserido como participante e posteriormente como

<sup>9</sup> Com o intuito de preservar a identidade da instituição educacional assim como dos sujeitos entrevistados, todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

multiplicador do programa<sup>10</sup>. A professora Amanda é graduada em Biologia, com pós-graduação *latu sensu* nesta área. Iniciou sua carreira docente em 1997 como professora substituta de Língua Portuguesa e desde o ano de 1999 atua como professora de Biologia na referida escola. Iniciou seu trabalho como coordenadora e professora do PEAS em 2006 após ter sido aprovada no processo seletivo realizado pela Coordenação Geral do PEAS em Belo Horizonte. O aluno Pedro, 17 anos, estava matriculado no 2º ano do ensino médio e participou do PEAS durante o ano de 2007 quando cursava o 1º ano do ensino médio.

### **3.5. Dois olhares sobre a estrutura do PEAS: convergências e divergências.**

A partir do ano de 2003, o governo de Minas Gerais e a Secretaria de Estado de Educação com o objetivo de fortalecer e resgatar a excelência da escola pública, iniciou o processo de implementação do Projeto Escolas-Referência. As escolas estaduais selecionadas como Referências

pelo governo apresentam características diferenciadas que as destacam das outras. Elas estão localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes e têm mais de mil alunos no ensino fundamental e médio, bem como são reconhecidas pela comunidade que atendem. Para favorecer a troca de experiências, cada uma das escolas selecionadas determina uma escola associada para socializar os benefícios e conhecimentos adquiridos com o Projeto Escolas-Referência. De acordo com esse Projeto, as escolas identificadas como “referência” devem apoiar-se em seus projetos educacionais resgatando a crença de uma educação pública de qualidade (MINAS GERAIS, 2004).

Inserida neste critério, a escola selecionada para esta pesquisa, foi qualificada como “Escola-Referência”, portanto, deveria optar por um dos projetos do governo para ser desenvolvido com os(as) alunos(as). Segundo Amanda, após a diretora da escola ter apresentado ao corpo docente as opções de projetos, esta identificou o PEAS como o mais viável: “[...] optamos pelo PEAS, não tanto pela necessidade da escola e comunidade, mas por sua atratividade dentre os outros projetos.” (Profa. Amanda).

---

<sup>10</sup> Nossa proposta incluía entrevistarmos a coordenadora do PEAS na Superintendência Regional de Ensino do Município de Uberlândia, porém, apesar dos esforços empreendidos não foi possível.

A estrutura organizacional do PEAS na escola descrita por Amanda coincide com o projeto original, exceto no que se refere à participação ativa da direção e da comunidade escolar na execução e no planejamento das atividades. Segundo Amanda e Pedro, essa participação não ocorria na prática:

O Diretor da escola não tem participação nenhuma no projeto, ele só apresenta e autoriza executá-lo. Somente os professores (GDPeas) e os alunos (APPeas), participam ativamente do programa. A participação da comunidade escolar e dos pais se restringe à entrevistas que os alunos fazem em casa e nas apresentações que ocorrem na escola. (Profa. Amanda)

Há interação entre professores e alunos obrigatoriamente, mas a participação dos pais e comunidade ocorria somente nas apresentações que fazíamos e nas conversas e entrevistas realizadas em casa. (Aluno Pedro).

O órgão central do PEAS é a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte, sendo responsável pela fiscalização do programa em todo o Estado. Num primeiro momento, um responsável da 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município de Uberlândia é quem coordena e capacita os(as) coordenadores(as) do PEAS de cada escola estadual contemplados no programa.

Após essa capacitação, o membro da SRE de Uberlândia acompanha o desenvolvimento do PEAS através de reuniões presenciais e, principalmente, monitoramento virtual realizado no site do programa denominado Ambiente Virtual (A.V.). O(a) coordenador(a) do PEAS da escola capacita os(as) docentes que manifestam interesse em participar constituindo o Grupo de Desenvolvimento do PEAS (GDPeas) para que estes(as), por sua vez, capacitem os(as) alunos(as) - Adolescentes Protagonistas do PEAS (APPeas) que multiplicam os conhecimentos adquiridos. Amanda descreve sua atuação como coordenadora e professora do curso de capacitação de alunos(as) do PEAS na escola como um processo árduo e desgastante:

Fui coordenadora do PEAS e professora do curso de capacitação dos alunos e professores de 2006 ao final de 2007. Como coordenadora realizei o curso de capacitação de professores para o PEAS, e enviava relatórios das oficinas e reuniões que eu realizava com os APeas e o GDPeas, para o Ambiente Virtual (A.V.), site do PEAS, e através dele a responsável pelo programa na Superintendência Regional de Ensino (SRE) acompanhava e avaliava o desenrolar do projeto. Já fui a Belo Horizonte onde fica a sede do PEAS em reuniões e encontros com outros coordenadores para cursos e trocas de experiência. Era muito desgastante. (Profa. Amanda)

A participação de docentes nos cursos de capacitação do PEAS era voluntária, sendo o interesse e a identificação com a temática os aspectos norteadores desse processo. A frequência mínima exigida a esses(as) docentes era de 75% da carga horária do curso, para sua realização era exigido o mínimo de oito participantes e sem limite máximo. Para o curso de capacitação dos(as) alunos(as) o máximo de participantes exigidos era de trinta alunos(as). Segundo Pedro e Amanda, para participar do PEAS era preciso fazer inscrição e estar matriculado na 7ª série do ensino fundamental, no 1º ou 2º ano do ensino médio. Essa restrição para participação no PEAS representa, para nós, uma incoerência no que se refere à função da educação apresentada pelo documento no qual “[...] o grande desafio da educação em nosso tempo reside, pois, na nossa capacidade de levar as novas gerações a identificar, incorporar e vivenciar valores capazes de permitir a construção de um mundo mais humano”. (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 76). Portanto, de acordo com sua normatização, a “construção de um mundo mais humano” se restringe unicamente àqueles(as) alunos(as) inseridos nas séries pré-determinadas.

O PEAS era realizado na escola conforme sugerido nos Guias de Estudos do GDPeas e no projeto oficial do PEAS, através de oficinas, encontros, gincanas, dentre outras atividades. As reuniões com os(as) APPeas eram realizadas mensalmente aos sábados, das oito às doze horas da manhã. O anfiteatro da escola era local das reuniões por possuir uma melhor estrutura física. De acordo com Amanda e Pedro os Guias de Estudos dos(as) docentes ofereciam módulos fixos, os quais eram abordados com o grupo APPeas. Os(as) alunos(as) recebiam cadernos de estudos (elaborados pelo programa) para que anotassem seus conhecimentos prévios sobre o assunto discutido na reunião e os adquiridos após cada oficina com o intuito de promover uma análise crítica e reflexiva como proposto no projeto original, bem como textos informativos para fixar nos cadernos de estudos.

Com relação à participação dos(as) alunos(as) como protagonistas do PEAS as opiniões de Amanda e Pedro se divergem. Ao questionarmos Amanda se são contemplados os interesses dos(as) alunos(as) do APPeas ela esclarece:

Claro, em 2007 devido a sugestões de alunos(as) também foi trabalhada a educação afetivo-sexual através de peças teatrais abertas à comunidade.

Afinal, devem ser respeitados o interesse e iniciativa do grupo tendo em vista que são adolescentes protagonistas da ação.

Pedro ao ser indagado sobre a qualidade do curso de capacitação oferecido pelos(as) docentes do GDPeas e a participação dos(as) alunos(as) apresenta a seguinte opinião:

Gostei dos módulos, das gincanas, os professores eram muito abertos ao diálogo, entrosados com o grupo e a forma como os assuntos foram trabalhados. Escutavam a nossa opinião, mas nem sempre éramos acatados. Quando tínhamos dúvidas colocávamos na “caixinha de dúvidas” que os professores levavam e eles se limitavam a respondê-las. Se fosse para dar uma nota à capacitação, daria oito, pois, poderiam ter focado mais o que nós queríamos saber, porém como os módulos eram estabelecidos pelo governo nem sempre era possível.

A Profa. Amanda nos mostrou utilizando seus dois Guias de Estudos como era realizada a capacitação dos(as) docentes. Dividia-se em oito módulos fixos de cinco horas, sendo que cada Guia contempla quatro módulos e ocorriam sempre após o horário de aula dos(as) professores(as). O primeiro Guia de Estudos contém os seguintes módulos: 1) Uma Nova Escola: as mudanças de paradigma na Educação; 2)

Adolescência e Relações de Gênero; 3) Sexualidade e Afetividade e 4) Afetividade e Sexualidade: contextualizando a prática educativa (SEE/MG, 2005, n.01, p. 5). O segundo Guia de Estudos abrange os módulos: 5) Corpo, Saúde e Sexualidade; 6) Identidade, Cidadania e Protagonismo; 7) Projeto de Trabalho e 8) Corpo, Saúde e Sexualidade (SEE/MG, 2005, n.02, p. 4).

Tendo em vista o processo de capacitação descrito pela Profa. Amanda de que “[...] os assuntos eram estabelecidos pelo governo e prevaleciam os mesmos não acrescentando novidades”, a crítica de Pedro se faz relevante, pois evidencia a lacuna existente tanto na formação continuada dos(as) docentes que prevalece sem alterações, quanto na capacitação e participação dos(as) alunos(as) que acaba por restringir assuntos de maior interesse e necessidade dos(as) mesmos(as) que não conste no programa. Em outras palavras, a prática educativa mantém-se aprisionada nos princípios tradicionais de ensino em que alunos(as) são receptores(as) de conteúdos e o(a) professor(a) transmissor(a) dos mesmos.

Perguntamos a Pedro quais assuntos foram trabalhados nas reuniões do curso de capacitação dos APPeas, ele enumerou os seguintes: família, sexo e gravidez na adolescência, uso de drogas, relações de

gênero e prevenção a DST/AIDS, segundo Pedro os assuntos eram trabalhados separados e apresentavam uma ligação longínqua, porém ressaltamos que apesar de ser reservado um módulo específico para o trabalho com cada assunto relacionado com a educação afetivo-sexual, cada tema deve ser trabalhado transversalmente conforme sugerido no material do PEAS, de forma que é impossível trabalhar um determinado assunto sem contemplar a abordagem do outro na sexualidade.

De acordo com a descrição feita pela Profa. Amanda de como os assuntos eram contemplados na capacitação e a partir do relato de Pedro sobre a forma como as temáticas eram trabalhadas isoladamente no curso de formação, o PEAS propõe teoricamente uma abordagem transversal da sexualidade que, ao ser aplicado na prática, efetua a fragmentação de seus conteúdos. Retomamos aqui o documento oficial:

Sua concretização se dá na integração entre grupos de educadores, utilizando dinâmicas diversificadas, oficinas, debates e outras atividades desenvolvidas de forma democrática e em clima de confiança, relacionando informação, reflexão e prática. Nesse contexto, o tema sexualidade não é abordado como disciplina, mas tratado no currículo de forma transversal, possibilitando trabalhar outros conteúdos de forma conseqüente e

articulada (SEE/MG; FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 1998, p. 174).

Ao questionarmos a Profa. Amanda sobre a carga horária do curso de capacitação dos(as) professores(as) do GDPeas ela nos relatou que cada módulo deve totalizar vinte horas, sendo que a capacitação dos(as) docentes equivale a 8 módulos no total. Para obtermos uma visão mais precisa da distribuição da carga horária prescrita pelos Guias de Estudos e pela professora entrevistada vide o Quadro 02.

Quadro 02: Distribuição da Carga Horária para cada Módulo		
Atribuições	Carga horária	Objetivo
Estudos Individuais	5 horas	- Reflexão e aprofundamento do conteúdo.
Reuniões do GDPeas	5 horas	- Interação, troca de experiências e planejamento das oficinas.
Oficinas com os APPeas	5 horas	- Oficina sobre a temática com os APPeas.
Socialização e Avaliação	5 horas	- Socializar e avaliar as oficinas realizadas.

### **3.6. A discussão da sexualidade no PEAS: prevenção e/ou afetividade.**

Ao analisarmos os Guias de Estudos dos(as) docentes publicados em 2005, percebemos que estes além de utilizarem vários(as) autores(as) conceituados(as) no

campo da sexualidade, também se respaldam teoricamente no PCN-10 adotando em seu conteúdo orientações prescritas pelo documento, bem como uma concepção de sexualidade emancipatória tendo em vista sua transversalidade.

Amanda relata que os(as) professores(as) do GDPeas utilizavam o PCN-10 com frequência para auxílio no trabalho com a sexualidade. A concepção do tema sexualidade trazida pelo PCN-10 é a seguinte:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental para os seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então como singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1997, v.10, p. 117).

Percebemos que a concepção abordada do tema trata a sexualidade como parte integrante e indissociável ao ser humano, bem como contempla suas dimensões psíquica, social, histórica,

cultural e afetiva ao contrário da concepção predominante no contexto social, cultural e educacional - quando esta se quer é apontada - que enfatizam a sexualidade unicamente em seus aspectos biológicos associando-a a reprodução. Assim como o PCN-10, o Guia de Estudos número um dos(as) docentes apresenta uma visão de sexualidade emancipatória enfatizando sua dimensão afetiva:

No ser humano, além da herança biológica é preciso considerar aspectos psicológicos e espirituais, bem como expectativas e exigências culturais e socioeconômicas que condicionam a vida sexual. Com esse sentido amplo e complexo, desenvolveu-se o conceito mais abrangente de sexualidade, significado uma das dimensões de expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro e, por isso mesmo, impossível de se dissociar da afetividade. (SEE/MG, 2005, n. 01, p. 99).

Na análise das entrevistas de Amanda e Pedro, percebemos novamente opiniões contrárias em relação à forma e a concepção de sexualidade trabalhada com os(as) alunos(as) dos APPEas. Ao indagarmos Amanda sobre como é trabalhada a educação afetivo-sexual com o grupo ela ressalta que: “Trata-se da formação afetiva em primeiro lugar para que num segundo momento os alunos possam assumir a sua sexualidade sem transtornos, assim a sexualidade é



conseqüência da afetividade.” (dezembro, 2008). Para Pedro, o enfoque da afetividade na temática parece insuficiente:

O que eles focaram na afetividade foi a importância do diálogo com a família e na sexualidade a prevenção à DST e especialmente AIDS, bem como os métodos contraceptivos. Parece que o sexo tem como conseqüência a doença, em todos os lugares em que se pesquisa sobre sexualidade. O que encontramos são métodos contraceptivos e doenças. Acho que não ocorre uma educação afetivo-sexual, mas, uma educação sexual. É enfocada a questão sexual, a parte física do negócio, afinal apesar dos professores tentarem fazer um trabalho diferenciado, não encontram apoio, pois os livros didáticos trabalham mais com a biologia. (dezembro, 2008).

Na fala de Pedro fica explícito a abordagem da sexualidade restrita a sua dimensão biológica e relacionada às doenças sexualmente transmissíveis como algo insuficiente no trato da questão. O PCN-10 sugere que a problematização das DST/AIDS deve acontecer de acordo com os princípios gerais do trabalho de Orientação Sexual não sendo pertinente vincular a sexualidade a doença ou morte, ou seja, a uma imagem negativa. Nessa perspectiva, o trabalho deve ter enfoque preventivo destacando formas de contato que

proporcionam a contaminação, das que não proporcionam nenhum risco (BRASIL, 1997, v. 10).

Amanda atribui à tranquilidade com que lida com a discussão da sexualidade à sua formação em Biologia. Afirmou manter um bom relacionamento com os(as) alunos(as) e possuir uma abertura ao diálogo que desperta comentários entre os(as) colegas de docência: “Procuro atender todas as dúvidas, meus colegas brincam comigo ‘abra um consultório’, pois os alunos têm tanta liberdade comigo que me perguntam até que métodos contraceptivos devem usar”. Constatamos sua afirmativa no dia de nossa entrevista, pois fomos interrompidas várias vezes na entrevista para que Amanda atendesse alunos(as). Observamos em sua relação com esses(as) alunos(as) vínculos de carinho e confiança.

Apesar de ter apontando o trato da afetividade no PEAS como deficiente, Pedro descreveu-nos uma concepção de sexualidade ampla e, principalmente, relacionada à afetividade. Para ele a sexualidade “[...] é sexo, mas envolve duas pessoas, sentimentos, química, afinidade, respeito e amor.” (dezembro, 2008). Pedro afirmou também que após a participação no PEAS sua vida melhorou muito: “Em relação a minha família o diálogo sempre

esteve presente, mas em relação à sexualidade me ajudou a pensar bastante antes de realizar algo. Adquiri mais consciência e fiquei atento e menos *preconceituoso*.” (grifo nosso). Pedro não especifica a que tipo de preconceitos se refere, mas, possivelmente esteja relacionada às discussões propostas no Guia de Estudos número um como igualdade e integridade de gênero; papéis, estereótipos, valores e normas atribuídos a homens e mulheres em função de seu gênero; homossexualidade, etc.

#### 4. Considerações Finais:

Após realizarmos a análise do material do PEAS, que abrange o projeto original de Belo Horizonte e os Guias de Estudos utilizados pelos(as) docentes do GDPeas da Escola Estadual A do município de Uberlândia, e a partir das entrevistas da professora Amanda e do aluno Pedro evidenciamos algumas críticas e pontos positivos do programa.

Segundo a Profa. Amanda, prevalece entre o corpo docente da escola uma desmotivação geral em participar do PEAS associada, primeiro, à falta de afinidade (ou perfil) dos(as) docentes com relação à temática. Os outros dois aspectos apontados

foram o processo desgastante pelo qual são expostos os(as) profissionais envolvidos(as) e o fato da participação no programa ser voluntária, devendo ocorrer fora da carga horária diária. Essa questão ficou clara em seu relato:

A carga horária de capacitação constitui-se em horas extras, pois a escola não disponibiliza horário. Além das cinco horas aulas que todos os professores ministravam, ainda era preciso encontrar ânimo para a capacitação a qual, na maioria das vezes, ocorria à noite na casa de algum colega ou quando era disponibilizado espaço na escola. Trabalhávamos o dobro e sem remuneração. (Profa. Amanda)

Sobre o perfil, Amanda relata que muitos(as) professores(as) iniciavam o curso de capacitação e desistiam logo no começo, pois concluíam não serem aptos para realizar e fornecer formação sobre a temática da sexualidade. Com relação às questões sobre sexualidade e prática docente, nenhuma novidade é evidenciada por este fato, pois como já discutimos anteriormente, os tabus, os medos, os preconceitos e, possivelmente, o descaso que permeia a abordagem da sexualidade na escola, faz com que essa discussão seja colocada em última instância no trabalho escolar. Ribeiro confirma essa reflexão ao afirmar que

[...] se no ambiente escolar o conhecimento sexual é ocultado ou

oferecido como forma de disciplina e submissão, em que os alunos, impedidos de falar do seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta do sexo, eles continuam a aceitar as crenças e os tabus que os ensinam a encarar a sexualidade como algo proibido (1996, p.22).

Amanda ainda critica a formação fornecida pelos materiais do PEAS alegando que, apesar da qualidade, o material em si não realiza uma formação continuada e sim básica, pois os assuntos eram estabelecidos pelo governo e não eram alterados e para aprofundar conhecimentos sobre a temática da sexualidade os(as) professores(as) do GDPeas precisavam estar em constante aprimoramento. Simultaneamente a professora elogia a melhoria da prática pedagógica e dos relacionamentos interpessoais na escola entre os(as) participantes do PEAS:

Em relação à prática pedagógica os professores que não são biólogos como eu, gostaram muito e quebraram tabus. Os alunos do APPeas se tornaram um grupo forte e unido e os relacionamentos melhoraram muito, tanto com a família quanto em relação a sexualidade.

A maior incoerência que percebemos é o fato que o PEAS, apesar de propor um programa de formação continuada tanto para docentes quanto para alunos(as), segundo a

professora entrevistada foi encerrado pelo governo para que outras escolas pudessem ser contempladas. Amanda critica a medida e relata que a falta de verba foi o motivo alegado pelo Estado para encerrar o programa na escola. Ela adverte ainda que os índices de gravidez indesejada entre adolescentes subiram consideravelmente na escola no ano de 2007 após o término do PEAS. De acordo com dados do “Guia de Estudos” dos(as) docentes número dois, o índice de gravidez precoce entre adolescentes é menor entre os jovens que passam por uma formação prolongada (SEE/MG, 2005, n. 2, p.19), ou seja, o material confirma a incoerência entre o que é proposto e o que realmente é colocado em prática.

Assim como apontamos em nosso estudo sobre o PCN-10<sup>11</sup>, um outro aspecto contraditório observado em relação às questões de gênero abordadas pelos Guias de Estudo e no projeto original do PEAS, que muitas vezes passa despercebido, seria com relação à linguagem utilizada no documento. Pois, enquanto colocam como objetivo da discussão das relações de gênero comete um equívoco ao utilizar a linguagem no gênero masculino na maior parte de seus textos,

---

<sup>11</sup> Ver Agranito (2008).

utilizando poucas vezes a linguagem em seu sentido duplo de gêneros.

[...] a escolha das palavras, por nós educadores(as), não é um processo neutro, sem implicações. Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independentemente da proporção numérica, longe de um ato inofensivo - aprisionado na comodidade da norma instituída - favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa (FURLANI, 2005, p.70).

Entendemos os gêneros como mutáveis, que se constituem e reconstituem ao longo da vida de maneira singular a vivência e história de cada indivíduo, numa dada sociedade, cultura e política, portanto imbricado de relações de poder que emitem sutilmente modelos e padrões considerados como os mais desejáveis a serem seguidos, e os que não se equiparam a esses modelos hegemônicos são tratados como anormais daí excluídos e invisibilizados.

Mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades. Elas e eles são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Portanto, pode haver - e há - muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e, reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta,

seguramente, numa simplificação. (LOURO, 2000, p.34).

Não nos restam dúvidas que as reflexões lançadas pelo material de capacitação de professores(as) e alunos(as) do PEAS sobre as relações de gênero, se constituem num importante referencial para o trabalho de professoras e professores. Como docentes devemos nos atentar para a forma com que contribuimos para produzir e reproduzir estereótipos através dos nossos discursos, linguagem, regras e códigos, para então atuarmos contra preconceitos e desigualdades.

Trata-se de assumir que *todos* os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja qual for) é uma construção feita - sempre - a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a *norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural* [...] (LOURO, 2003, p.141).

Diante das análises podemos afirmar que apesar das limitações apontadas, o PEAS apresenta uma fundamentação teórica que proporciona maior consistência para a discussão da temática da sexualidade no contexto escolar comparado a abordagem efetuada pelo PCN-10, a exemplo a homossexualidade, que aparece claramente

no material do PEAS, enquanto que no PCN-10 somente é citada dentre polêmicas sobre a sexualidade, e não discutida.

O programa se destaca na medida em que, demonstra preocupação com a formação básica e continuada - mesmo que limitada - de professores(as) para o trabalho com a sexualidade na escola, proporcionando além dos Guias de Estudos, sugestões de textos complementares para o aprimoramento da temática. Outro aspecto relevante é a forma de avaliação emancipatória adotada pelo PEAS, pois trabalha com a avaliação permanente, qualitativa, participativa e cíclica, propiciando a reflexão sobre a prática pedagógica e a melhoria e evolução do trabalho dos(as) docentes.

Concluimos nossa análise afirmando a qualidade e relevância do PEAS por ter superado expectativas que acreditamos, não alcançadas no PCN-10, e questionamos a restrição do programa às escolas selecionadas como “referência”, este por sua inovação e importância deveria se estender a todas as escolas estaduais de Minas Gerais, em se tratando de um projeto do Estado, bem como desenvolver mecanismos que estimulem o interesse dos(as) professores(as) em participar do programa, o primordial seria contemplar o PEAS dentro da carga horária dos(as) docentes para que estes(as)

não encarem o programa como mais uma atividade desgastante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRANITO, Laís de Castro; **A sexualidade na transversalidade escolar**: uma leitura do PCN-10. Universidade Federal de Uberlândia. Curso de Pedagogia. Monografia. 2008.

BRASIL. Lei 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v.1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.8.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.10.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.).

2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GREGERSEN, Edgar. **Práticas Sexuais: A História da Sexualidade Humana.** São Paulo: Vozes, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Segredos e mentiras no currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: A escola cidadã no contexto da globalização. 4ªed. SILVA, Luiz Heron da.(Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Nilton Geraldo Pereira. Educação sexual para o jovem: em casa, na escola ou na rua?. In: **Sexologia – II Comissão nacional de Sexologia da FEBRASCO.** VITIELLO, Nelson et al. São Paulo: Roca, 1986.

MINAS GERAIS. **Projeto escolas-referência: A reconstrução da excelência na escola pública.** Belo Horizonte, 2004.

RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre a sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto.** Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar.** Projeto de educação afetivo-sexual em escolas estaduais de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de educação afetivo-sexual: um novo olhar. **Guia de Estudos n.1.** Belo Horizonte, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de educação afetivo-sexual: um novo olhar. **Guia de Estudos n.2.** Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.